الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية

Educational and Psychological Guidance In Educational Institutions

الدكتورة
رافدة الحريري

الدكتور
سمير الإمامي

بسم الله الرحمن الرحيم

الإرشاد التربوي والنفسي
في المؤسسات التعليمية

رقم التصنيف : 371.2

المؤلف ومن هو في حكمه : رافدة الحريري / سمير الإمامي

عنوان الكتاب : الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية

رقم الإيداع : 2010/2/539

الواصفات : الإرشاد التربوي/ علم النفس التربوي/الإدارة التربوية

بيانات النشر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق الطبع محفوظة للناشر

جميع حقوق الملكية الأدبية والفنية محفوظة لدار المسيرة للنشر والتوزيع عمّان – الأردن ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو إعادة تنضيد الكتاب كاملاً أو مجزأ أو تسجيله على اشرطة كاسيت او إدخاله على الكمبيوتر أو برمجته على إسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً

Copyright © All rights reserved

No part of this publication my be translated, reproduced, distributed in any from or buy any means,or stored in a data base or retrieval system , without the prior written permisson of the publisher

الطبعة الأولى 2011م - 1432هـ

دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+

الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+

صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

E-mail: Info@massira.jo . Website: www.massira.jo

H 282

الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية

الدكتورة
رافدة الحريري

الدكتور
سمير الإمامي

المركز الإسلامي الثقافي
مكتبة سماحة آية الله العظمى

الفهرس

المقدمة.. 11

الفصل الأول

التوجيه والإرشاد: النشأة والمفهوم

نشأة التوجيه والإرشاد التربوي 15

مدلول التوجيه التربوي 20

مدلول الإرشاد التربوي 21

....

العلاقة بين التوجيه والإرشاد 23

أهمية الإرشاد التربوي 25

أهداف الإرشاد التربوي.. 27

أولاً: التطوير الأكاديمي 27

ثانياً التطوير المهني.. 27

ثالثاً: التطوير الذاتي، والاجتماعي.. 28

رابعاً: رعاية المتفوقين، والمتعثرين 28

خامساً: رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.. 29

سادساً: متابعة الخريجين 29

الأسس التي تقوم عليها عملية الإرشاد.. 30

الأسس الفلسفية.. 30

الأسس النفسية 30

الأسس التربوية 31
الأساس الديني والأخلاقي........................ 32
الأسس الاجتماعية 32
الأسس العصبية والفسيولوجية 32
الأساس الوقائي 33
الأساس التعليمي والمهني 33
مراجع الفصل الأول........................ 34

الفصل الثاني
مجالات الإرشاد التربوي

طرق الإرشاد 37
الإرشاد الفردي........................ 37
الإرشاد الجمعي 38
أهداف الإرشاد الجمعي 41
أوجه الاختلاف بين الإرشاد الجمعي والفردي 42
خطوات الإرشاد الجمعي........................ 42
أنواع الإرشاد التربوي........................ 47
الإرشاد المباشر........................ 47
الإرشاد غير المباشر 49
الإرشاد الخياري 49
الإرشاد والعلوم المختلفة........................ 51
الإرشاد والتربية........................ 52
الإرشاد وعلم الاجتماع........................ 54
الإرشاد والبرامج الإعلامية 56

الإرشاد النفسي 57
الإرشاد الديني.. 58
الإرشاد المهني 59
العلاج الواقعي في البرنامج الإرشاد الجمعي 60
مراجع الفصل الثاني 63

الفصل الثالث

نظريات الإرشاد

دور النظرية في عملية الإرشاد.. 67
أبرز نظريات الإرشاد التربوي.. 69
أولاً: نظرية التركيز على السمات والعوامل والفروق الفردية 69
ثانياً: نظرية الشخصية.. 76
ثالثاً: نظريات الذات 83
رابعاً: النظرية السلوكية 90
خامساً: نظرية الجشتالت 97
مراجع الفصل الثالث 105

الفصل الرابع

المرشد التربوي وإخلاقيات العمل الإرشادي

طبيعة العملية الإرشادية.. 109
العملية الإرشادية في ضوء إدارة الجودة الشاملة 110
خصائص المرشد التربوي.. 114
أخلاقيات مهنة الإرشاد التربوي 119
مهام المرشد التربوي.. 124
الإرشاد النفسي في الجامعات.. 126

لجان الإرشاد الأكاديمي في الجامعة 127
مهام لجنة الإرشاد في المدرسة........................ 136
الإرشاد في العالم العربي 137
الصعوبات العلاجية التي تواجه عملية الإرشاد في الوطن العربي........................ 139
مراجع الفصل الرابع 143

الفصل الخامس

مجالات الخدمات الإرشادية

خدمات برنامج الإرشاد التربوي........................ 147
دور المرشد في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة........................ 150
الطلبة المتفوقين والموهوبين 150
صفات وخصائص الشخص الموهوب والمتفوق 151
أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين........................ 152
مبررات إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين 154
إجراءات برنامج إرشاد الموهوبين والمتفوقين........................ 155
الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم 156
الخدمات الإرشادية للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم 158
الدوافع في عملية الإرشاد التربوي 160
الدوافع الموروثة (الفطرية)........................ 160
الدوافع المكتسبة 161
الإرشاد الأسري 165
الإرشاد في المراحل الدراسية المختلفة........................ 171
الإرشاد في مرحلة الطفولة 172
الخدمات الإرشادية في المرحلة الابتدائية 175

الخدمات الإرشادية في المرحلة المتوسطة 176
الخدمات الإرشادية في المرحلة الثانوية 177
الخدمات الإرشادية في الجامعات 178
تجربة الإرشاد الجامعي 179
ملاحق الفصل الخامس 185
مراجع الفصل الخامس 202

الفصل السادس

أدوات الإرشاد

أدوات جمع المعلومات في عملية الإرشاد 207
أولاً: الملاحظة 207
ثانياً: المقابلة 215
ثالثاً: دراسة الحالة 221
رابعاً: التعبير الكتابي 229
خامساً: الاختبارات والمقاييس 229
سادساً: الإرشاد بالتمثيل المسرحي 233
مراجع الفصل السادس 234

الفصل السابع

دور المرشد التربوي في التعامل مع المشكلات الطلابية

الإرشاد وضرورته الملحة في العالم العربي 237
المشكلات الطلابية ودور المرشد التربوي 238
أنواع المشكلات التي تواجهها المدرسة وكيفية تعامل المرشد معها 239
المشكلات التربوية 239
المشكلات السلوكية 239

أبرز المشكلات التي تواجهها المؤسسات التربوية 241
أولاً: الغضب 241
ثانياً: العدوان 242
ثالثاً: السرقة 248
رابعاً: الكذب 253
خامساً: قلق الامتحان 257
سادساً: الخجل 260
سابعاً: الغش في الامتحان 263
ثامناً: الهروب من المدرسة 269
مراجع الفصل السابع 272

الفصل الثامن
تطبيقات إرشادية

ترتيب غرفة الإرشاد 275
نماذج إرشادية 278
علاج مشكلة الخجل 278
علاج حالة قضم الأظافر 283
عادات الدراسة الخاطئة 287
إرشاد حالات الألم النفسي 289
إرشاد حالة المشاعر السلبية نحو الذات 290
إرشاد حالة ضعف المهارات الاجتماعية 292
إرشاد حالات التدخين 293
كلمة أخيرة 295
مراجع الفصل الثامن 296

المقدمة

لقد حظيت عمليات إصلاح التربية والتعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وذلك للضرورة التي فرضتها أهمية التوجه نحو الجودة الشاملة والتقدم التقني والعلمي في شتى ميادين الحياة، مما جعل الإرشاد والتوجيه التربوي يندرج ضمن عمليات الإصلاح نظرا للدور الكبير الذي يلعبه المرشد التربوي في المدارس والجامعات في توجيه الطلبة وإرشادهم والمساهمة في تطوير العملية التربوية، لاسيما وأن الإرشاد التربوي يعد من التخصصات المهمة في عصرنا الحالي، وذلك بسبب حاجة الطلبة الدائمة للعون والمساعدة في عصر تعددت فيه مصادر المعلومات وكثرت المهن والتخصصات وتراكمت العلوم، ويعتبر إنشاء مراكز الإرشاد الطلابي في المدارس والجامعات ضرورة لا غنى عنها، لتوليها تقديم الخدمات الإرشادية لجميع الطلبة وفي كل المراحل الدراسية، ودراسة حالاتهم ومتابعتها، ومتابعة مستوياتهم الدراسية وقدراتهم ومهاراتهم وهواياتهم وطموحاتهم وتلبية احتياجاتهم والوقوف على الصعوبات التي يواجهونها لمساعدتهم في تذليلها، والبرامج الإرشادية تلعب دورا كبيرا في بناء شخصية الطالب وتوجيه مساره التوجيه الصحيح مما يبعث الثقة في نفسه ويعزز لديه الدافعية وقوة الإرادة والاعتماد على النفس، هذا يحتاج بالطبع إلى التخطيط المحكم السليم والإعداد الجيد ووضوح الرؤية والأهداف للبرنامج الإرشادي الذي يكفل توفير الاستقرار والتكيف السليم للطلبة، ويضمن استمرارهم في دراستهم بعد التعرف على المشكلات والصعوبات التي قد تعرقل مسيرتهم الدراسية لتلافيها ووضع الخطط العلاجية لها، والإرشاد التربوي يقوم على أسس علمية ويحتاج إلى مهارات وخبرات وتدريب مستمر وشخص متخصص يتمكن من محاولة الوصول إلى أقصى حد ممكن في استغلال مهاراته وقدراته لخدمة الطلبة وحل مشاكلهم وإرشادهم إلى المسلك المناسب، ويتناول هذا الكتاب نشأة ومفهوم التوجيه والإرشاد، ونظريات الإرشاد، وأنواعه، ودور المرشد التربوي وصفاته ومهاراته، وأدوات الإرشاد ثم

تطبيقات عملية من الميدان، نرجو أن يخدم هذا العمل المتواضع كل من يعمل في حقل التوجيه والإرشاد التربوي، سائلين من الله سبحانه التوفيق والسداد.

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾
[التوبة: 105]

الفصل الأول

التوجيه والإرشاد: النشأة والمفهوم

- نشأة التوجيه والإرشاد التربوي
- مدلول التوجيه التربوي
- مدلول الإرشاد التربوي
- العلاقة بين التوجيه والإرشاد
- أهمية الإرشاد التربوي
- أهداف الإرشاد التربوي
- الأسس التي تقوم عليها عملية الإرشاد
- مراجع الفصل الأول

الفصل الأول

التوجيه والإرشاد: النشأة والمفهوم

نشأة التوجيه والإرشاد التربوي

بدأ الاهتمام بالتوجيه والإرشاد التربوي منذ عام 1879 عندما أنشئ أول مختبر لعلم النفس في لايبزك بألمانيا الغربية وظهور علم النفس التطبيقي. (الأسدي وإبراهيم، 2003) ولقد ذكر هوكستر المشار إليه في (أبو أسعد، 2009) لدى تصنيفه لخدمات الإرشاد في العالم بأن الولايات المتحدة الأمريكية تأتي في المقدمة في تقديمها لخدمات الإرشاد، تليها كندا ثم النرويج، وأن اليابان ونيوزيلندا وماليزيا واستراليا أسست برامج إرشادية بناءة لكنها لم تصل إلى مستوى الدول الثلاثة الأولى، ولقد بدأ التوجيه مهنيا أول الأمر ومستقلا عن المدرسة وعن البرامج التربوية وذلك على يد فرانك بارسونز الذي أسس عام 1908 في بوستن في الولايات المتحدة الأمريكية مكتبا للتوجيه المهني، وألف كتابا بعنوان (اختيار المهنة) وكان هذا الكتاب سببا لإطلاق لقب (أبو التوجيه المهني) على فرانك بارسونز (المعروف، 1980) وفي صدد تتبع مسيرة الإرشاد التربوي فقد صنفت كاثرين جلدرد وديفيد جلدرد (Gildard and Gildard, 1997) نشأة وتطور الإرشاد التربوي إلى أربعة مراحل هي:

المرحلة الأولى: من 1880–1940 حيث طور الرواد الأوائل الأفكار والمفاهيم الأساسية

1. **فرويد**

من أبرز الرواد الأوائل في هذه المرحلة سيجموند فرويد Sigmund Freud وهو أول من وضع نظرية التحليل النفسي في الفترة ما بين 1880–1930 حيث أن غالبية العلاج النفسي التحليلي للأطفال مشتق من اكتشاف فرويد للعمليات اللاشعورية ولآليات الدفاع التي تنشأ من اضطراب المشاعر، كما قدم فرويد أفكارا ومفاهيم في تكوين الشخصية. وتعد أفكار فرويد ذات أهمية مباشرة في عملية الإرشاد النفسي لاسيما وأن بعض النظريات الحديثة مشتقة من أفكاره.

2. آنا فرويد Anna Freud

ابنة سيجموند فرويد فقد طورت طريقة التحليل النفسي للعمل مع الأطفال من خلال ملاحظة العابهم، وكانت تفسر للأطفال لعبهم بعد أن تكون علاقة قوية معهم، فالانتظار إلى أن تقوى العلاقة الإرشادية أمر مهم من وجهة نظر آنا فرويد، فقد كانت تبذل جهدا كبيرا حتى تجذب الطفل لها في سياق علاقة إرشادية قوية، وتعتقد آنا فرويد بأن الاتصال الانفعالي الموجب مع المرشد هو من المتطلبات الأساسية في كل ما يمكن أن نقوم به مع الطفل.

3. ميلان كلاين Melaine Kleine

عملت ميلان كلاين مع الأطفال بأسلوب غير مباشر، وذلك عن طريق استخدام اللعب كبديل للتداعي اللفظي الحر لدى فرويد، وطورت نظرية فرويد في العلاقة بالموضوعات، إذ أن فرويد يعتقد بأن الراشدين مثل الأطفال في تعلقهم بالموضوعات كالأمهات مثلا، ويستمر هؤلاء الراشدون في التطور والنمو لينفصلوا عن الموضوعات ويتعلقوا بموضوعات انتقالية، فاللعب والأشياء الأخرى الموجودة في غرفة الإرشاد النفسي بل والمرشد نفسه قد يكون موضوعا انتقاليا، وترى كلاين أنه من الضروري تقديم تفسيرا للطفل حول سلوكه شرط ألا يؤذيه ذلك التفسير الرمزي لسلوكه.

4. دونالد وينكولت Donald Wonnicolt

يرى دونالد وينكولت بأن نمو الطفل وتطوره يمتد خلال الموضوعات الانتقالية، من خلال خبرة المساحة الانتقالية بين الأم والطفل، والمساحة الانتقالية هي المساحة التي تعمل فيها الأم مع الطفل لتساعده على الانفصال عنها ليكون لنفسه هوية مستقلة، ويرى بأن العلاقة الإرشادية تمكن بعض الأطفال من التعامل مع بعض المشكلات اللاشعورية.

5. كارل يونج Carl Jung

بذل كارل يونج جهدا ناجحا في تطوير فكرة فرويد عن اللاشعور، فقد اقترح وجود اللاشعور الجمعي الذي يأتي من الدوافع الأولية للجنس البشري، وفي اللاشعور الجمعي توجد مجموعة من الرموز المشتركة لدى الأفراد، وقد استخدم

التمثيل الرمزي في أعماله الإرشادية مع الأطفال وذلك يشبه ما يحدث أثناء الجلسة الإرشادية من العمل بالرمل أو الطين أو الأعمال الفنية.

6. مارجريت لونفيلد **Margaret Lowenfeld**

تأثرت ماجريت لونفيلد بأفكار يونج، وبدأت العمل مع الأطفال باستخدام الرموز، من خلال اللعب بالرمل لتشجيع التعبير غير اللفظي، الذي لا يتأثر كثيرا بالتفكير المنطقي.

7. الفرد أدلر **Alfred Adler**

يعتقد ادلر بأن الأطفال ينمون كأفراد مستقلين ولكن ضمن نطاق نظام اجتماعي يعتمد كل فرد فيه على الآخرين، وركز أدلر على تبادل الاعتمادية بين الفرد ومجتمعه، ويتأثر الطفل خلال نموه بالآخرين ويتطور سلوكه وفقا لاستجابة الآخرين.

المرحلة الثانية: من 1920–1975 إذ اقترحت نظريات تتعلق بنمو الأطفال

قدم بعض العلماء في هذه المرحلة بعض النظريات عن نمو الطفل ومن أبرز هؤلاء العلماء:

1. ابراهام ماسلو **Abraham Maslow**

قدم ماسلو ما يعرف بهرم الحاجات الإنسانية الذي وضع فيه وبالتدريج الحاجات التي يحتاج الفرد إلى إشباعها، ولقد كانت هذه الحاجات حسب ترتيبها ابتداء من قاعدة الهرم إلى قمته كالتالي:

أ. الحاجات الأساسية المتمثلة بالأكل والشرب والملبس والمأوى.

ب. الحاجات الأمنية، كتوفير سبل الأمن والسلامة.

ج. الحاجات الاجتماعية، كالحاجة إلى الانتماء والعلاقات مع الآخرين والتكافل الاجتماعي.

د. الحاجة إلى التقدير، والمتمثلة بالإطراء والشكر وتقدير الانجازات.

ه. الحاجة إلى إثبات الذات، كالمبادرة واتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف الشخصية.

ويرى ماسلو أن إشباع حاجات المستوى الأدنى تقود إلى إشباع حاجات المستوى الأعلى.

2. أريك أريكسون Erik Erikson

يعتقد أريكسون بأن الفرد يقدر أن يحل مشكلاته بنفسه، ويرى بأن قوة الذات تكتسب من خلال النجاح في حل الأزمات النمائية، ولذلك فإن عمل المرشد يجب أن ينصب على مساعدة الفرد لأن يقوى ذاته لكي يتمكن من حل أزمات نموه بنجاح.

3. جان بياجيه Jean Piaget

يرى جان بياجيه بأن الطفل يتفاعل مع الأشياء والأشخاص، وإن هذا التفاعل يمكنه من أن يسلك سلوكا متكيفا، وعندما يحقق الطفل مستوى من التكيف فإنه يطور مستوى أعلى من المعرفة، ويبدأ في فهم البيئة المحيطة بأسلوب أكثر تعقيدا، لذلك أن فهم كيفية نمو معرفة الطفل واكتسابه للقيم الأخلاقية أمر في غاية الأهمية للمرشد عندما يختار الأنشطة ذات القواعد المحددة .

4. لورانس كولبرج Lawrence Kohlberg

اهتم بالعلاقة بين مفاهيم بياجيه المعرفية واكتساب القيم الأخلاقية، ولذا فإن المرشد بحاجة لفهم كيفية نمو المفاهيم الأخلاقية للطفل في سياقها الطبيعي.

المرحلة الثالثة: من 1940–1980 طورت مداخل علاجية إنسانية.

ظهر في هذه المرحلة عدد من المعالجين الذين ينتمون إلى التيارات الإنسانية أو الوجودية، وكانت جهودهم موجهة إلى التعامل مع الراشدين، ومن أبرز هؤلاء المعالجين ما يلي:

1. كارل روجرز Carl Rogers

نشر روجرز عام 1942 كتابه (الإرشاد والعلاج النفسي) كما كتب في عام 1951 كتابه (العلاج المتمركز حول العميل) ويرى روجرز أن المسترشد لديه القدرة على إيجاد الحل بنفسه، إذا اتسمت البيئة بالدفء والعلاقة الإرشادية بالتفتح والتجاوب، كما يرى أنه من غير المناسب أن يحاول المرشد تفسير سلوك المسترشد بنفسه، ويصف محددات العلاقة الإرشادية في الانسجام والتعاطف الوجداني، والتقبل غير المشروط، وأن لا يصدر المرشد أحكاما على المسترشد وسلوكه، وعلى المرشد أن يستخدم أسلوب الإصغاء النشط ثم يستجيب للمسترشد بأن يعيد عليه ما قاله.

2. فرجينيا اكسلين Virginia Axline

ترى أن لدى الطفل القدرة على حل مشكلاته في بيئة آمنة، وذلك إذا كون المرشد معه علاقة إرشادية آمنة ومتينة.

3. فردريك بيرلز Frsderic Perls

أسس العلاج الجشتلتي، ويرى أن التركيز في عملية الإرشاد يجب أن يكون على الخبرات الراهنة بدلا من لوم الآخرين بما حدث في الماضي ويركز على الارتقاء بوعي المسترشد بأحاسيسه البدنية وانفعالاته وعلاقتها بأفكاره، وأن يعطي المسترشد تغذية راجعة ويجعله يتحدى ويواجه.

4. البرت اليس Albert Ellis

هو مؤسس العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، ويرى اليس بأن إعطاء النصائح المباشرة والتفسير المباشر لسلوك المسترشد له فاعلية كبيرة، ويتضمن أسلوب تحدي ومواجهة ما يسميه بالمعتقدات اللاعقلانية وإبدالها بمعتقدات عقلانية لحل المشكلات.

5. ويليام جلاسر William Glasser

هو مؤسس العلاج الواقعي عام 1965 والذي عرف فيما بعد بالعلاج بالضبط، وهو ما يعرف الآن بالعلاج بالاختيار، وهو أسلوب يستخدم كثيرا في المواقف المدرسية، وشجع جلاسر المسترشد على أن يتحمل المسؤولية لإيجاد أسلوبه في إشباع حاجاته دون أن يعتدي على حقوق الآخرين.

المرحلة الرابعة: من 1980 وحتى وقتنا الحاضر طرحت عدة أفكار حول عملية الإرشاد

إن الفكرة المعاصرة الأكثر أهمية هي أن نكون قادرين على اختيار الأسلوب التطبيقي المناسب لتحقيق نتائج أفضل، فمهنة الإرشاد التربوي لم تعد تسمح بالتهافت عليها دون تخصص علمي، فالتوجيه والإرشاد أصبح اليوم عبارة عن خدمات متميزة داخل إطار برنامج منظم يستند إلى أسس ونظريات وطرق محددة ومرسومة. (دبور والصافي، 2007) فالإرشاد والتوجيه يجب أن يكون جزءاً لا يتجزأ من البرنامج العام للمؤسسة التربوية والتعليمية. هذا وسوف نتناول لاحقا بعض رواد النظريات الإرشادية بشيء من التفصيل.

مدلول التوجيه التربوي Educational Guidance

التوجيه هو مساعدة الطالب في الاختيار والتحضير ليجد نفسه في الاختصاص المناسب الذي يتلاءم مع شخصيته وقدراته، ويعتبر التوجيه طريقة للتعلم، وتتم جوانب كثيرة ومختلفة من التوجيه عن طريق المقابلات وبداخل حجرات وقاعات الدراسة والجماعات اللاصفية. (المعروف، 1980) والتوجيه كما عرفه (مايرز) المشار إليه في (دبور والصافي، 2007) هو العملية التي تهتم بالتوفيق بين الفرد بما له من خصائص مميزة من ناحية، والفرص الدراسية المختلفة والمطالب المتباينة من ناحية أخرى، والتي تهتم أيضا بتوفير المجال الذي يؤدي إلى نمو الفرد وتربيته، وعرفه (Miller) المشار إليه في (الأسدي وإبراهيم، 2003) بأنه عملية تقديم المساعدة للأفراد لكي يصلوا إلى فهم أنفسهم واختيار الطريق الصحيح والضروري للحياة وتعديل السلوك بهدف الوصول إلى الأهداف الناضجة والذكية التي تصحح مجرى الحياة، والتوجيه هو المجهود المقصود الذي يبذل في سبيل نمو الفرد من الناحية العقلية، وإن كل ما يرتبط بالتربية أو التعليم يمكن أن يدرج تحت مسمى التوجيه التربوي، وهناك من يرى بأن هناك فرقا بين عبارة (التربية كتوجيه) وبين عبارة (التوجيه التربوي) فالأولى يقصد بها ضرورة توجيه الطلبة في المدارس في جميع نواحي أنشطتهم، والثانية يقصد بها ناحية محدودة من التوجيه تهتم بنجاح الطالب في حياته الدراسية. (دبور والصافي، 2007) والتوجيه كما يعرفه (Wren) المشار إليه في (المعروف، 1980) هو عملية تحقيق التوازن بين النمو بأجمعه وباتجاه النضج والكفاءة الاجتماعية، ومساعدة الفرد لكي يصبح أكثر تأثيراً. ويشير (بركات) في (الأسدي وإبراهيم، 2003) إلى التوجيه على أنه مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويدرك مشاكله وأن يستغل إمكاناته الذاتية من قدرات ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانات بيئته فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية، وإمكانيات بيئته من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه وبيئته، ويختار الطرق المحققة لها بحكمة وتعقل فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولا عملية تؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن بلوغه من النمو والتكامل في شخصيته، والتوجيه هو توجيه التلاميذ إلى ما تؤهلهم له قدراتهم وإمكاناتهم، واستعداداتهم، من حيث الدراسة والعمل، والدور الذي يستطيعون القيام به في الحياة العامة. (الأفندي، 1976) وهو أي التوجيه ذلك الجزء من البرنامج

التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية وتوفير خدمات متخصصة بما يمكن الفرد من تنمية قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن.

من خلال التعريفات المذكورة آنفا، يمكننا التوصل إلى أن التوجيه عملية منظمة تقوم على التخطيط السليم وتحديد الأهداف المراد تحقيقها في مساعدة الطالب على فهم ذاته وإدراك ما يواجهه من صعوبات ومشاكل عن طريق التفاعل الايجابي معه وتقديم المساعدة اللازمة التي تدفعه لأن يسخر كل طاقاته وإمكاناته واستعداداته لخدمة أغراضه وشق طريقه في الحياة بما يحقق السعادة والرضا له ولمجتمعه.

مدلول الإرشاد التربوي Educational Counseling

تعود كلمة (الإرشاد) إلى الفعل أرشد، يرشد، ورشد، والرشد هو النصح والصلاح وهو خلاف الضلال، ولقد ورد في كتاب الله العزيز لفظ مصطلح الرشد في آيات عدة، فقد قال سبحانه: ﴿قُلْ أُوحِيَ إِلَيَّ أَنَّهُ اسْتَمَعَ نَفَرٌ مِّنَ الْجِنِّ فَقَالُوا إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا ۝١ يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ وَلَن نُّشْرِكَ بِرَبِّنَا أَحَدًا ۝٢﴾ [الجن: 1، 2] وقال تعالى: ﴿إِذْ أَوَى الْفِتْيَةُ إِلَى الْكَهْفِ فَقَالُوا رَبَّنَا آتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا ۝١٠﴾ [الكهف: 10] وقال تعالى أيضا في هذا الصدد: ﴿مَن يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَن يُضْلِلْ فَلَن تَجِدَ لَهُ وَلِيًّا مُّرْشِدًا ۝١٧﴾ [الكهف: 17] والإرشاد هو عملية فنية متخصصة ومستمرة وهو علاقة بين طرفين أحدهما المسترشد Client الذي يواجه مشكلات وعوائق وصعوبات مختلفة، والأخر هو المرشد Counselor الذي بحكم خبرته الفنية في مجال الإرشاد قادر على تقديم المساعدة للمسترشد، ليفهم نفسه والعالم من حوله، وفهم دوافعه وميوله وقدراته وحاجاته المختلفة، واتخاذ قراراته، وفهم القانون والعرف المعمول به في مجتمعه، وهو عملية دينامية إنسانية واعية هادفة تستهدف تقديم المساعدة للمسترشد للاستفادة مما لديه من قدرات وإمكانيات، والدفع بها لتحقيق أقصى قدر ممكن من النمو السوي في كافة المجالات العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية والانفعالية والمهنية. (العزة، 2009) وتعرف الجمعية الأمريكية عملية الإرشاد على أنها الخدمات التي يقدمها اختصاصيون وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل النمو المختلفة ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الايجابي لشخصية المسترشد، واستغلاله في تحقيق التكيف لديه، وبهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو،

والتكيف مع الحياة، واكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة، ويعتبر الإرشاد من وجهة نظر (فاولر) المشار إليه في (المعروف، 1980) علاقة طوعية مقبولة بين شخصين، أحدهما أصابه قلق من مشكلة معينة،، أو مشاكل تتعلق بمصير توازنه، والأخر هو الشخص الذي يفترض فيه تقديم المساعدة، ويجب أن تكون العلاقة بصورة مباشرة ووجها لوجه، والطريقة المتبعة في هذا المجال هي استخدام اسلوب المحادثة والحوار، والإرشاد عملية إنسانية، وقائية، وإنمائية وعلاجية تتطلب تخصصا وإعدادا وكفاءة ومهارة، على اعتبار أن الإرشاد هو أحد فروع علم النفس التطبيقي، وتجمل خدمات التوجيه العامة وخدمات الإرشاد الخاصة عادة في مفهوم واحد هو التوجيه والإرشاد. (دبور والصافي، 2007).

ويعرف (Good) المشار إليه في (المرجع السابق) عملية الإرشاد على أنها تلك المعاونة القائمة على أساس فردي وشخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية، والتعليمية والمهنية، والتي تدور فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات، ويبحث عن حلول لها، وذلك بمساعدة المتخصصين، وبالاستفادة من إمكانيات المدرسة والمجتمع، ومن خلال المقابلات الإرشادية التي يتعلم المسترشد فيها أن يتخذ قراراته الشخصية، ويهتم الإرشاد على نطاق المدرسة بمشكلات الطلبة الأسوياء الذين يطلبون المساعدة أو يحتاجونها، وذلك لمعالجة تلك المشكلات قبل تفاقمها وتحولها إلى مشكلات أكثر تعقيدا، مما يجعلها تؤثر على جوانب مختلفة من شخصياتهم. ويشير (Loughary) إلى أن بعض التربويين قد توصلوا إلى استنتاج عام هو أن العديد من الطلبة لا يمكنهم تحقيق أهدافهم التعليمية بدون مساعدة في حل مشكلاتهم الشخصية، وقد يصبح الفرد غير قادر على التفكير المنطقي عندما تختلط عليه الأمور، مما يجعل الحاجة إلى الإرشاد في غاية الأهمية إذ يكتسب الطالب من خلالها قدرا مناسبا من الاستبصار ليكون قادرا على مواجهة مشكلاته بنفسه. (الأسدي وإبراهيم، 2003) والإرشاد هو عملية تتم من خلال مقابلة وجها لوجه في مكان خاص يستمع فيه المرشد إلى المسترشد ويجب أن يكون المسترشد يعاني من مشكلة أو صعوبة أو حيرة في أمر ما، وأن يمتلك المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد لتقديم له يد العون في الوصول إلى حل لمشكلته. (Patterson, 1986) ولكي يكون الإرشاد ذا أثر باق، فإنه لا يقف عند مساعدة المسترشد في حل مشكلته الآنية

فحسب، بل يتعدى ذلك ليتعلم كيف يتغلب على ما قد يواجهه من مشكلات بذاته مستقبلا، فالإرشاد موقف تعليمي يستطيع الفرد من خلاله أن يصبح أكثر قدرة على معالجة مشكلاته بنفسه. (الأسدي وإبراهيم، 2003) ويعتبر الإرشاد المدرسي School counseling أحد الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها للطلبة لغرض مساعدتهم وتسهيل أمورهم، والإرشاد المدرسي هو تلك العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين شخصين هما المرشد المدرسي، والطالب أي المسترشد، ويقوم المرشد من خلال هذه العلاقة بمساعدة الطالب في مواجهة مشكلته أو تغيير سلوكه أو تطويره، وتطوير أساليب تعامله مع الظروف التي يمر بها، ومع الآخرين الذين يتعامل معهم، وتستند فلسفة الإرشاد المدرسي على منح المسترشد أي الطالب فرص الاختيار، وممارسة الحرية، وتحمل المسؤولية عن قراراته المستقبلية. (أبو عيطة، 2002) وعملية الإرشاد تهدف إلى مساعدة الفرد في أن يفهم نفسه ويحقق ذاته في ضوء فر ص الحياة الواقعية، وهي ليست مقتصرة على المشكلات الشخصية فحسب، بل تمتد لتتناول جميع مجالات حياته. (أبو أسعد، 2009) وهكذا نجد أن الإرشاد التربوي عملية تربوية ومهنية متطورة ومستمرة وضرورية، وتستخدم وفق أسس ومعايير معينة تستجيب للحاجات الإرشادية المطلوبة، والإرشاد التربوي عملية يقوم بها أفراد مؤهلون تأهيلا عاليا ويسعون إلى إحداث تغيير في حياة الطلبة وتعديل مسارهم ونصحهم إلى الطرق الصحيحة السليمة التي تكفل تكيفهم وتلبي حاجاتهم، وتبعث البهجة في نفوسهم، وتحقق معرفتهم لذواتهم، وثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم على اتخاذ القرارات الخاصة بهم، بكل يسر وسهولة، واختيار نوع الدراسة والمواد الدراسية التي تساعدهم في اكتشاف الإمكانيات التربوية المتاحة وتساعدهم في النجاح وتشخيص المشكلات التربوية التي يعانون منها.

العلاقة بين التوجيه والإرشاد

تطرقنا في بداية هذا الفصل إلى مفهوم التوجيه التربوي والذي يتلخص في تقديم المساعدة والعون للطلبة للتمكن من معالجة المشكلات التي تواجههم، ويعتبر التوجيه التربوي جوهر العملية التربوية وأساسها، ويشتمل التوجيه على العناصر التالية: (الأسدي وإبراهيم، 2003)

1. الخلفية الثقافية والاجتماعية: حيث أن الطلاب يفدون من خلفيات متباينة ومن تركيبة غير متجانسة مما يجعلهم بحاجة إلى معرفة قدراتهم ووضعهم في الصفوف والأقسام التي تتفق مع إمكانياتهم.
2. الاختبارات والمقاييس: وهي أدوات صممت لكي تستخدم في اتخاذ القرارات لتنظيم الحياة الخاصة، وتعد فرعا من فروع التوجيه يساعد في تحليل الموقف ودراسته بشكل علمي.
3. الإعلام التربوي والمهني: هو أحد الفروع المهمة التي تساعد في عملية توجيه وإرشاد الطلبة، إذ تتم توعيتهم من خلال الندوات والتوجيهات والنشرات والصور، وتعريفهم بأنواع وطبيعة المهن قبل اختيارها مما يؤدي إلى قدرتهم على التكيف والإبداع.
4. الإرشاد: هو فرع من فروع التوجيه التربوي، وهو عبارة عن لقاء يتم وجها لوجه بين المرشد والطالب الذي يعاني من مشكلة أو يحتاج إلى نصيحة حول اختيار تخصص معين أو مادة معينة، أو لقاء يتم وجها لوجه بين المرشد ومجموعة من الطلبة بغرض تقديم المساعدة لهم، ويكون اللقاء عادة في مكان معين وفي جو تسوده الألفة والتفاهم والتقبل.

وهكذا نجد أن التوجيه والإرشاد وجهان لعملة واحدة، فهما يشكلان معا عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته، ويدرس شخصيته، ويعرف قدراته، ويحل مشكلاته، وينمي إمكاناته، ويحدد احتياجاته، لكي يصل إلى تحقيق أهدافه، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا واجتماعيا. (دبور والصافي، 2007) ومع أن التوجيه والإرشاد عمليتان متلازمتان تلتقيان بالأهداف حيث تتحقق الذات، إلا أن هناك بعض الفروق بين هذين المصطلحين نوردهما فيما يلي: (العزة، 2009) و(المعروف، 1980) و(دبور، والصافي، 2003)

1. التوجيه أقدم من الإرشاد، حيث كان التوجيه يقدم النصح والإرشاد دون الدخول في علاقة تفاعلية بين الموجه والفرد الذي يحتاج التوجيه.

2. **تتسم عملية التوجيه بالاتساع والشمولية**، فهي مجموعة من الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم ذاته ومشكلاته واستغلاله لقدراته وميوله واستعداداته ومهاراته ومواهبه، والاستفادة من الإمكانيات البيئية وتحديد أهداف تتفق مع هذه الإمكانيات، ثم توجيهه إلى عملية الاختيار نحو الحلول التي تمكنه من تحقيق هذه الأهداف، بينما يمثل الإرشاد العلاقة و القائمة بين المرشد والطالب (المسترشد) بقصد مساعدته على حل مشكلاته بنفسه، وبذلك يكون الإرشاد جزء من عملية التوجيه.
3. **التوجيه أعم وأشمل من الإرشاد.**
4. **التوجيه يسبق الإرشاد ويمهد له**، بينما يعتبر الإرشاد الواجهة الختامية لبرنامج التوجيه.
5. **التوجيه هو عملية عامة تهتم بالنواحي النظرية**، والبرامج العامة، وهو وسيلة إعلامية في أغلب الأحيان، بينما يمثل الإرشاد الجزء التطبيقي لبرنامج التوجيه.
6. **التوجيه يشترط توفر الخبرة في الموجه**، ويعنى بإعداد المسئولين عن عملية الإرشاد.
7. **يقتصر التوجيه على تزويد الطرف الأخر بالمعلومات التي يحتاجها لتحسين تكيفه مع نفسه أو مع الآخرين**، فيما يتطلب الإرشاد علاقة معنية مباشرة يقدم فيها المرشد المساعدة اللازمة للمسترشد بصورة أكثر تخصصا.
8. **التوجيه التربوي يشتمل على عملية الإرشاد**، وأن كل معلم أو إداري في المؤسسات التعليمية يشترك بشكل أساسي في برنامج التوجيه، في حين تبقى عملية الإرشاد من اختصاص المرشد، ويعد الإرشاد الأكاديمي الركيزة الأساسية في المؤسسات التعليمية لاسيما في الجامعات إذ أنه حجر الزاوية في نظام الجامعات التي تطبق نظام الساعات المعتمدة.

اهمية الإرشاد التربوي

تكمن أهمية الإرشاد التربوي في المتغيرات المتلاحقة والمتعددة التي أدت إلى ضرورة وحتمية الإرشاد التربوي، ولعل أهم هذه المتغيرات هو العصر الحالي الذي نعيش فيه والذي يعتبر عصر القلق حيث الحروب والويلات، والفقر، والبطالة، والغرقة، وتدني المستوى المعيشي مقارنة بالغلاء، وانتشار الأمراض، والحرمان الاجتماعي، ونقص التعليم، والانفجار السكاني والعرفي، والثورة المعلوماتية، وتنوع سبل الاتصالات، وظهور التقنية

الحديثة، والتفكك الأسري، وانتشار الجريمة، والانحرافات السلوكية، وتعدد التخصصات الأكاديمية وتشعب أقسامها وفروعها، وغيرها من الأمور التي تجعل الحاجة إلى الإشراف ضرورة ملحة لتقديم العون والمساعدة للأفراد الذين يعانون من الحيرة أو القلق أو عدم القدرة على اتخاذ القرار السليم، وتشكل الفروق الفردية أحد العوامل التي تستدعي الإرشاد، فالطلبة في المؤسسات التعليمية يختلفون فيما بينهم في القدرات والحاجات، والميول والاتجاهات، مما يجعلهم بحاجة ماسة إلى من يرشدهم ويوجههم الوجهة السليمة، كما أن فترات النمو التي يمر بها الأفراد تستوجب الإرشاد والنصح، والمؤسسات التعليمية تسعى جاهدة إلى مساعدة الطلبة من خلال عملية الإرشاد لإشباع حاجاتهم، وإرشادهم إلى كيفية استغلال أوقاتهم الاستغلال الصحيح، مما يساعدهم على النمو الأكاديمي وعلى تحديد الاختيار المهني، وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والأكاديمي، ذلك أن وظيفة المؤسسات التعليمية لم تعد تقتصر على تقديم العلوم والمعارف بل أصبحت مراكز إشعاع داخل المحيط الاجتماعي، وميدان مؤثر في البيئة باعتبارها مؤسسات خدمية قائمة على تلبية حاجات المجتمع وتحقيق أهدافه من ناحية، والمواءمة بين الأفراد والتخصصات المناسبة لهم، والمهنة التي تنسجم مع قدراتهم وميولهم من ناحية أخرى، أن تطوير التعليم ومفاهيمه والاتجاه نحو الجودة الشاملة، والاهتمام بتنمية شخصية الطالب من جميع جوانبها، والإقبال الشديد على التعليم من قبل جميع شرائح المجتمع، وازدياد عدد المدارس والجامعات والمعاهد، وتطور المناهج وطرق التدريس، وكيفية إعداد المعلمين، وإلزامية التعليم في مرحلة ما قبل التعليم العالي، وتطور إعداد القيادات الإدارية، كل هذه الأمور مجتمعة دفعت إلى الإرشاد، لمساعدة الطلبة وذويهم والتقليل من الفاقد التعليمي كالرسوب والتسرب وتدني المستوى التحصيلي للطلبة، إضافة إلى ذلك، فهناك العديد من المشكلات السلوكية والتربوية التي تظهر لدى بعض الطلبة نتيجة لعوامل عديدة كالضغوط و الأمراض أو سوء التربية، أو الصراع أو ما إلى ذلك، وهذه المشكلات تحتاج إلى وجود المرشد والموجه الذي يفترض منه تحديد المشكلة ودراسة مسبباتها، ومساعدة الطالب المشكل على التخلص منها، كما أن التربية الحديثة تنظر إلى الطالب على اعتباره محور العملية التعليمية التعلمية التربوية، مما يدل على تطور الفكر التربوي والاستفادة من نظريات علم النفس وعلم الاجتماع ونظريات النمو والتعلم، ونظريات الإرشاد النفسي والتربوي، في شتى مجالات الحياة الأكاديمية منها والاجتماعية والمهنية.

اهداف الإرشاد التربوي

يهدف برنامج الإرشاد التربوي إلى تبني برنامج تطويري يتميز بالاستمرارية، وقابليته للمتابعة، والتقويم في النواحي الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية، والذاتية للطلاب، وإلى بناء، وصقل، وإخراج منتج صالح متفاعل ونافع للمجتمع، وذلك من خلال ما يلي: (بادياب وآخرون، 2006)

أولاً: التطوير الأكاديمي

ويهدف إلى تحقيق الاتجاهات التالية:

1. التعرف على عوامل النجاح في التعليم سواء أكانت عوامل أكاديمية، مثل تعلم مهارات الكتابة، والقراءة، وإدارة الوقت، وجمع المعلومات، والاستذكار، والتعبير عن الذات، والتفكير الناقد الحر (الاستنتاج الاستدلالي والاستنتاج الاستقرائي، وعوامل غير أكاديمية تؤثر على استمراريته في الجامعة مثل: التفرغ للدراسة.
2. مساعدة الطالب في اختيار أنسب المواد الدراسية، والمناهج في ضوء قدراته، وميوله، وبذل أقصى جهد ممكن بما يحقق له النجاح الدراسي.
3. إكساب الطلاب اتجاهات ومعارف، ومهارات مستمرة لتطوير الذات.
4. إنهاء الطلاب لمتطلبات التخرج، وهم مستعدون لاستشراف مستقبلهم التعليمي والتخصصي والمهني.
5. فهم الطلاب للعلاقة بين التعليم، والعمل والمجتمع.

ثانياً: التطوير المهني

يعد اختيار التخصص مهارة معلوماتية، وهو من أهم وأصعب القرارات التي يتخذها الطالب في حياته الدراسية والمستقبلية، وعليه فإن أحد أهم أهداف الإرشاد الأكاديمي هو:

1. التأكد من ميول، واستعداد الطالب للتخصص، وربطه بأهدافه المستقبلية.
2. إكساب الطلاب مهارات الاختيار الجيد لاتخاذ القرار الصائب، والتخطيط لمستقبلهم المهني، والاستعداد علميا، وتدريبيا لممارستها، والانجاز بكفاءة عالية.

3. معرفة الطلاب لتحديد أهدافهم وتوظيف الآليات المناسبة لتحقيق النجاح المهني، والرضا الوظيفي، ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب بالنسبة لهم وبالنسبة للمجتمع.
4. فهم الطلاب للعلاقة بين قدراتهم الذاتية وتعلمهم من ناحية، وبين التدريب ومجالات العمل من ناحية أخرى.

ثالثاً: التطوير الذاتي، والاجتماعي

ويهدف إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. إكساب الطلاب للاتجاهات المعرفية، والمهارات الذاتية لفهم، وإدراك، واحترام دواتهم والآخرين.
2. إكساب الطلاب لمهارات اتخاذ الإجراءات السلوكية والضرورية للوصول للهدف.
3. إكساب الطلاب الشعور بالأمن والاستقرار، وتحقيق السعادة مع النفس، والرضا عنها، وإشباع الدوافع، والحاجات بما يتوافق مع مطالب النمو في مراحله المتابعة.
4. تنمية وتطوير القيم الذاتية، عن طريق التعرف على القيم (أنواع القيم، وخطوات اكتشاف القيم، واكتساب القيم).
5. التواصل البناء، ويشتمل على:
   - التعامل بوضوح، الاحترام المتبادل.
   - المرجعية المشتركة فيما يتعلق بالخبرات، والأفكار، والاتجاهات.
   - الاستماع، الإنصات، الإحساس والشعور بالآخرين.
   - الاعتراف بأحقية الآخرين، والقبول بالاختلافات في الآراء والشخصيات .

رابعاً: رعاية المتفوقين، والمتعثرين

ويهدف إلى تحقيق ما يلي:

1. تحديد فئة المتعثرين، ومعرفة الأسباب الحقيقية وراء تعثرهم.
2. تنمية برامج رعاية المتعثرين، ومتابعتهم من النواحي الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية.

3. اكتشاف الطلاب المتفوقين، ورعايتهم.
4. تنمية برامج رعاية المتفوقين، ومتابعتهم من النواحي الأكاديمية، والنفسية، والاجتماعية.
5. فتح مجالات للاستفادة من قدرات المتفوقين.
6. تحفيز المتفوقين معنويا وماديا.

خامساً: رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة

تشكل الفئات الخاصة قطاعا هاما من الثروة البشرية وفي الوقت نفسه تعد هذه الطائفة طاقات معطلة إذا لم تلق العناية والاهتمام الكافيين، لذلك فإن تحويل هذه الطاقات البشرية إلى قوى منتجة ايجابية، وفاعلة يضمن مستقبلهم، ومستقبل أمتهم.

ونظرا لأن عملية الإرشاد في جوهرها عملية إنسانية تهدف إلى الاهتمام بالإنسان، وإزاحة المعوقات التي تعترض حياته النفسية، والأكاديمية، والاجتماعية، لذلك فإن أهداف الإرشاد لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة لا تختلف عن أهداف إرشاد الأسوياء، فكل منها يهدف إلى إعداد المواطن الصالح عن طريق:

1. العمل على إزاحة المعوقات التي تحول دون توافق الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الحياة الجامعية.
2. مساعدتهم عن طريق الإرشاد لإتباع أفضل الطرق للتحصيل العلمي، واختيار التخصص المناسب لقدراتهم، وتوظيفها للمساهمة في إعدادهم إعدادا مهنيا، وعمليا.
3. مساعدتهم على الإسهام في الأنشطة التي تتفق مع ميولهم، وقدراتهم.

سادساً: متابعة الخريجين

وتهدف إلى تحقيق ما يلي:

1. استمرارية العلاقة بين الجامعة والخريجين.
2. بناء قنوات تواصل، والتعاون بين الجهتين.
3. الاستفادة من الخريجين المتميزين في المشاركة ببرامج وأنشطة الجامعة.
4. الفخر والاعتزاز بالخريج لاسيما إذا وصل إلى مراتب عالية مهنيا، وحقق غايات، وأهداف مرسومة.

5. معرفة أوجه القصور في المخرج التعليمي للجامعة في حال فشل المتخرج في الحصول على وظيفة، أو تدني مستواه المهني.
6. تحسين المنتج (الطالب الخريج) ليواكب احتياجات سوق العمل.
7. إجراء دراسات وأبحاث عملية عن أوضاع الخريجين لمعرفة مدى فشل، أو جودة العملية التعليمية، فجودة المنتج من جودة المخرج، وجودة المخرج من جودة المجتمع ككل.

الأسس التي تقوم عليها عملية الإرشاد

تقوم عملية الإرشاد على أسس عديدة ينبغي على القائمين عليها فهمها وإدراكها ومعرفة كيفية تطبيقها، والاستفادة منها، وهذه الأسس هي: (القاضي وآخرون، 2002) و(أبو أسعد، 2009) و(أبو أسعد وعربيات، 2009) و(يوسف، 2006).

1. الأسس الفلسفية

يقوم الإرشاد التربوي على فلسفة ديمقراطية تمنح الفرد الحرية في استغلال كل الفرص المتاحة وفي اتخاذ قراراته بنفسه، والإرشاد يبدأ عادة من الفرد وللفرد من حيث الاستفادة والتطبيق، بحيث يسعى إلى تحقيق رغباته وإشباع حاجاته دون الخروج عن الأعراف والتقاليد والقيم التي يؤمن بها مجتمعه، ووظيفة المرشد ليست في جوهرها سوى مساعدة الفرد على تحديد أهدافه والعمل على تحقيقها، وتقديم المعونة الفنية التي تساعده على تحقيق الغرض الذي يصبو إليه، ذلك أن كل فرد يحتاج إلى مساعدة ما لحل مشكلاته المختلفة، وله الحق في طلب تلك المساعدة عندما يواجهه موقف لا يتمكن من مواجهته بنجاح إلا إذا حصل على مساعدة إرشادية تقوده إلى تحقيق ذاته في مختلف المجالات عن رغبة ودون إكراه.

2. الأسس النفسية

هناك العديد من الأسس النفسية التي تعتمد عليها عملية الإرشاد، أبرزها مراعاة مطالب النمو وإشباع حاجات الأفراد في كل مرحلة من مراحل نموهم، فمطالب النمو في الطفولة تختلف عن مطالب النمو في المراهقة، التي تتميز بتقبل التغيرات الجسمية والتكيف معها، وتكوين مهارات ومفاهيم ضرورية واختيار نوع الدراسة أو المهنة المناسبة، ومعرفة السلوك الاجتماعي المقبول، وكيفية التعامل مع

الآخرين.. الخ، لذا يجب الأخذ بعين الاعتبار مستوى النضج عند الفرد والأصول الثقافية والقيم الاجتماعية التي نشأ وترعرع في ظلها، ومن الضروري اعتبار عملية الإرشاد والتوجيه عملية تعلم ليستفيد منها الفرد في رسم طريقه في الحياة، وتعميم ما اكتسب من خبرات على المواقف الجديدة التي تصادفه، والتحديات التي تتطلب حلولا ودراية وتخطيطا، ولمراعاة الفروق الفردية بين الأفراد أهميتها في هذا المجال، ذلك أن كل شخص يدرك ذاته بطريقة تختلف عن إدراك الآخرين لها، كما أن إدراكه لما يحيط به يختلف عن إدراك الآخرين، والسبب في ذلك يرجع لاختلاف مستوى النمو ومستوى التعلم، واختلاف الخلفية الأسرية أو البيئية التي يعيش فيها كل فرد، وبالتالي فإن مسألة مراعاة الفروق الفردية بين الأشخاص من حيث قدراتهم، واستعداداتهم ومستوى تكيفهم وتفاعلهم، تتوقف على تحديد طرق الإرشاد وتنوعها، كما أن عملية الإرشاد ليست واحدة لكلا الجنسين، إذ أن هناك فروقا جسمية وفسيولوجية واجتماعية ونفسية بين كل من الذكور والإناث، وقد تعود هذه الفروق إلى عوامل بيولوجية أصلا وإلى عوامل التنشئة الاجتماعية التي تبرز هذه الفروق أو تقلل من شأنها، ولذلك فإن ما ينطبق على الذكور في عملية الإرشاد قد لا ينطبق على الإناث، فالفروق لها أهميتها في ميدان الإرشاد التربوي والمهني والاجتماعي وعلى المرشد تنمية الثقة الكاملة بينه وبين الطالب المسترشد وتعزيز شعوره بالأمن والطمأنينة والتعامل معه بحيادية تامة.

3. الأسس التربوية

الإرشاد هو عملية مساندة لعملية التعليم والتعلم، ويوجه للاهتمام بالطالب على أساس أنه فرد في جماعة له حقوق وعليه واجبات، ولذلك يجب الاستفادة من دور المعلم والأستاذ الجامعي والقائمين على شؤون التعليم بقدر الإمكان لإنجاح عملية الإرشاد، ذلك أن عملية الإرشاد تعطي للعملية التربوية دفعا لتجعلها أكثر فاعلية، لأن من شروط عملية التعليم الجيد أن تهتم بعملية الإرشاد والتوجيه والتعلم، كما أن عملية الإرشاد يمكن أن يستفاد منها في تطوير المناهج وطرق التدريس عن طريق التأكيد على تحقيق التكيف الفردي والاجتماعي للطلاب.

4. الأساس الديني والأخلاقي

يمكن للمرشد التربوي أن يقوم بمهام الإرشاد الديني والأخلاقي عن طريق المشاركة والتنسيق مع قسم الدراسات الإسلامية وذلك لتعزيز الأخلاق الإسلامية الفاضلة، وأداء الواجبات الدينية كالمحافظة على أداء الصلاة في أوقاتها، واحترام الآخرين وعدم الإساءة لهم، وإرساء قواعد المسؤولية الذاتية والشخصية، لكي يشعر كل فرد بتحمل مسؤولية أعماله، وبذلك يدرك عواقب الأمور، ويتحاشى ارتكاب المعاصي والذنوب والجرائم، وفي ذلك فرصة جيدة للتمتع بالصحة النفسية والعقلية والأخلاقية، ويمكن للمرشد في هذا الصدد أن يقوم بتنظيم الندوات والمحاضرات واستخدام الإذاعة المدرسية والصحف والمجلات الخاصة بالمؤسسة التعليمية لتوعية وإرشاد الطلاب حول تعزيز وغرس المبادئ والمفاهيم الدينية والأخلاقية في نفوسهم، كذلك اللجوء إلى الإقناع العقلي، واستخدام الحوار والنقاش، واستخدام التوجيه غير المباشر، وتكريم الطلاب المثاليين، من ذوي السلوك الحسن، ووضع حوافز مادية ومعنوية لتشجيع الطلاب على الالتزام بالأخلاق الفاضلة.

5. الأسس الاجتماعية

تؤثر ثقافة المجتمع في أفراده لأن أي شخص ينظر لجماعته المرجعية وثقافة مجتمعه على أنها هي الأصح من بين كل الثقافات، وعلى المرشد أن يراعي ذلك لكي يتمكن من فهم مسترشده وفهم دوافع سلوكه، ويهتم هذا الجانب بالنمو والتنشئة الاجتماعية السليمة للطالب، وعلاقته بالمجتمع، ومساعدته على تحقيق التوافق مع نفسه ومع الآخرين في الأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية، ومن الأساليب التي يتبعها المرشد في هذا المجال حث الطلبة على العمل الجماعي والتنافس الشريف، والتعاون، والمشاركة، ودراسة حالات الطلبة الذين يعانون من بعض الصعوبات، ومن ذوي الاحتياجات الخاصة أو الذين يعانون من المشكلات النفسية والاجتماعية.

6. الأسس العصبية والفسيولوجية

من أساسيات العملية الإرشادية إلمام المرشد بقدر مناسب من الثقافة الطبية عن تكوين الجسم ووظائفه وعلاقة هذه الوظائف بالسلوك، فالإنسان جسم ونفس وكل منهما يؤثر في الآخر، فالخوف يؤدي إلى تسارع دقات القلب، والأمراض العضوية تؤدي إلى الحزن

والقلق، ولدى انفعال الفرد يتأثر الجهاز العصبي غير الإرادي فتظهر الاضطرابات النفس جسمية كاحتجاج لا شعوري مثل ضغط الدم والقولون العصبي وقرحة المعدة، والصداع، وبعض الاضطرابات الجلدية، وغيرها من الأمراض المتنوعة، وإذا زادت درجة الانفعال تتحول عن طريق الجهاز العصبي المركزي (الإرادي) إلى اضطرابات وأعراض جسمية واضحة نتيجة خلل في أعصاب الحس فيحدث ما يسمى بالهيستريا العضوية، مثل الشلل والتشنج، وفقدان الذاكرة الهستيري، والخرس وما إلى ذلك، ولذلك ينبغي على المرشد أن ينتبه إلى دوافع ومسببات غضب المسترشد، ومحاولة مساعدته في التخلص منه قبل أن يستفحل ويتحول إلى حالة مستعصية.

7. **الأساس الوقائي**

يهدف إلى توعية الطلاب وتبصيرهم حول الآثار والنتائج الأخلاقية والصحية والنفسية والاجتماعية التي قد تترتب على بعض الممارسات الخاطئة أو السلبية، والعمل على إزالة مسبباتها وتدريب الطلاب وتنمية قناعاتهم الذاتية في الحفاظ على مقومات القيم والأخلاق الفاضلة، وتعريف الطلاب بالأنظمة واللوائح ونظام الامتحانات وكيفية التعامل مع الآخرين بايجابية واحترام تجنبا للوقوع في الأخطاء، وكذلك كيفية المحافظة على المرافق العامة والممتلكات، والتوعية الأمنية والسلامة المرورية، وترشيد استهلاك الكهرباء والماء، وتوضيح مدى خطورة حمل السلاح أو الأدوات الجارحة أو المحظورة.

8. **الأساس التعليمي والمهني**

ويقصد به مساعدة الطالب على اختيار المجال العلمي والعملي الذي يتناسب مع قدراته واستعداداته وموازنتها بطموحاته ورغباته لتحقيق أهداف سليمة وواقعية، ومساعدة الطلاب في اختيار مستقبلهم المهني والوظيفي، وتوضيح المجالات الأكاديمية والمهنية لتحقيق التكيف التربوي المنشود، ليسهل عليهم اختيار المجالات المناسبة لهم، وفقا لميولهم وقدراتهم، ويهدف هذا المجال إلى تحقيق التكيف التربوي للطالب وتبصيره بالفرص التعليمية والمهنية المتاحة، واحتياج المجتمع وسوق العمل في ضوء خطط التنمية التي تضعها الدولة، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو بعض المهن والأعمال.

مراجع الفصل الأول

- القرآن الكريم.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009) الإرشاد المدرسي، عمان: دار المسيرة.
- أبو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد (2009) نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، عمان: دار المسيرة.
- أبو عيطة، سهام محمد (2002) مبادئ الإرشاد النفسي، عمان: دار الفكر.
- الأفندي، محمد حامد (1976) الإشراف التربوي، القاهرة: عالم الكتب.
- الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان عبد الجيد (2003) الإرشاد التربوي، عمان: دار صفاء.
- الصمادي، أحمد عبد المجيد والزغبي، فايز كريم (مارس، 2007) أثر الإرشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من الطلبة الأيتام، مجلة العلوم التربوية والنفسية مجلد (7) العدد 1، 114–128.
- القاضي، يوسف مصطفى وفطيم، لطفي محمد وحسين، محمود عطا (2002) الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض: دار المريخ.
- المعروف، صبحي عبد اللطيف (1980) التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في الأقطار العربية، بغداد: المكتبة الوطنية.
- بادياب، نوره عبد الله وأمين، خديجة محمد وقشقري، سارة عبد الرحمن (ابريل، 2006) ضبط قواعد الإرشاد الأكاديمي ضرورة لجودة التعليم الجامعي، جده: جامعة الملك عبد العزيز.
- دبور، عبد اللطيف والصافي، عبد الحكيم (2007) الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر.
- يوسف، عصام (2006) التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، عمان: دار أسامة.
- Gildard, Kathryn, and Gildard, David (1997) Children Counseling, London: Sage Publications Ltd.
- Patterson, C. (1986) Theories Of Counseling and Psychotherapy, U.S.A: Harper and Raw.

الفصل الثاني

مجالات الإرشاد التربوي

- طرق الإرشاد
  - الإرشاد الفردي
  - الإرشاد الجمعي
- أنواع الإرشاد التربوي
  - الإرشاد المباشر
  - الإرشاد غير المباشر
  - الإرشاد الخياري
- الإرشاد والعلوم المختلفة
- الإرشاد والتربية
- الإرشاد وعلم الاجتماع
- الإرشاد والبرامج الإعلامية
- الإرشاد النفسي
- الإرشاد الديني
- الإرشاد المهني
- العلاج الواقعي في البرنامج الإرشادي الجمعي
- مراجع الفصل الثاني

الفصل الثاني

مجالات الإرشاد التربوي

طرق الإرشاد

هناك طريقتان رئيسيتان للإرشاد هما: الإرشاد الفردي، والإرشاد الجمعي

1. **الإرشاد الفردي Individual Counseling**

يتم الإرشاد الفردي بواسطة إرشاد شخص واحد في كل مرة، وتعتمد قوة وفاعلية هذه الطريقة على مدى العلاقة الإرشادية المهنية بين المرشد والمسترشد (المعروف، 1980) ويعد الإنصات النشاط الأساسي للمرشد، فالإنصات عملية تتبع ايجابي لما يقوله المسترشد، أو يحاول قوله، والإنصات يستوجب عدم الاستجابات والتداعيات الشخصية للمرشد، والمسترشد أي الطالب له مطلق الحرية في التعبير عن نفسه كما يرغب، ودون مقاطعة أو استفسار ودون إطلاق أحكام، لأن هم المرشد الأساسي هو معاونة المسترشد عن التعبير عن نفسه وعن اتجاهاته ومشاعره واهتماماته وإدراكه لذاته وللعالم وتعد العلاقة الإرشادية تحالفا بين المرشد والمسترشد لمساعدته على التحرك في اتجاه الهدف، أي في اتجاه سلوك أكثر ملاءمة، ولكي يشعر المسترشد بالقبول والتفهم من جانب المرشد، فإنه يفترض من المرشد استخدام مستويات متميزة من التواصل الذي يسهل المهمة، فيكون على سجيته ولا يتكلف ولا يمثل الدور على المسترشد، بل يكون أصيلا وحقيقيا ومن ثم ينقل إلى المسترشد احتراما ايجابيا وتعاطفا. (القاضي وآخرون، 2002) وتتم عملية الإرشاد الفردي في مكان خاص تحيطه السرية التامة وبشكل مباشر بين المرشد والمسترشد في بيئة ودية ووفق أسلوب قائم على الاحترام والتقدير والحوار الهادئ الدافئ والتقبل والتفاعل الايجابي.

ويعتبر بعض المختصين أن التعامل مع اثنين أو ثلاثة هو علاج فردي، ويعد الإرشاد الفردي نقطة الارتكاز لأنشطة متعددة في برامج التوجيه والإرشاد، ويحتاج

الإرشاد الفردي إلى توافر عدد كبير من الأخصائيين لمواجهة الحاجات الفردية للإرشاد، ويتراوح وقت الجلسة الإرشادية الفردية بين 30-60 دقيقة، ويتحدد طول الفترة الزمنية أو قصرها وفقا لعوامل عديدة منها الهدف من الجلسة، وطبيعة المشكلة، وخصائص المسترشد وعمره، ويستخدم الإرشاد الفردي مع الطلبة الذين يعانون من المشكلات ذات الطابع الشخصي والذي لا يصلح عرضها أمام الآخرين. (أبو أسعد، 2009) ويركز الإرشاد الفردي في المؤسسات التعليمية على الطالب الذي يعاني من إحدى أو بعض المشكلات الدراسية والحالات النفسية، والاجتماعية، والاقتصادية والصحية. فالمشكلات الدراسية تتمثل في الرسوب والإعادة والتسرب، والتأخر الدراسي، والغياب بدون عذر، والتردد في اختيار التخصص أو المواد، والعادات الدراسية، مثل الواجبات المنزلية والمراجعة استعدادا للاختبار، وتنظيم الوقت وما إلى ذلك، والحالات الاجتماعية تتمثل في التفكك الأسري كانفصال الوالدين أو فقدان أحدهما أو كلاهما، والمشكلات الأسرية، وحالات الانحراف، وتعاطي المخدرات، والتدخين، والسرقة، والسلوكيات التي يرفضها المجتمع، أما الحالات النفسية فهي العزلة والانطواء، والعدوان والتخريب، والكذب والسرقة، والقلق والخوف، والأرق والتطاول على الراشدين، كالمعلمين والإداريين وغيرها من الأمور النفسية، وتتمثل الحالات الاقتصادية بالفقر والعازة وتدني المستوى الاقتصادي لدى أسرة الطالب، وعدم المقدرة على شراء لوازم الدراسة أو دفع رسومها، أما الحالات الصحية التي تستوجب الإرشاد للمساعدة فتتمثل بالإصابة بأحد الأمراض المزمنة أو المعدية، والإعاقات الحسية والحركية، وضعف البصر والسمع ومشكلات النطق، وصعوبة التنفس والربو، وغيرها من الأمراض المتنوعة، ومن الجدير بالذكر أن الإرشاد الفردي يحتاج إلى الجهد والوقت والمال، وذلك لأنه يختص بالطلبة كأفراد ويتم إرشادهم على انفراد، ولنتصور جامعة تشتمل على أكثر من الف طالب ثلاثمائة منهم على الأقل بحاجة إلى إرشاد أكاديمي أو نفسي أو اجتماعي او غير ذلك، وهذا يستوجب وجود أكثر من مرشد لمقابلة هذا العدد الهائل من الطلبة كل على انفراد.

2. الإرشاد الجمعي Group Counseling

هو إرشاد العديد من الطلبة أو الأفراد الذين تتشابه مشكلاتهم وحاجاتهم، وذلك بجمعهم في مجموعات صغيرة، والإرشاد الجمعي هو عملية تربوية تقوم على

أسس نفسية وأكاديمية واجتماعية والأساليب الجمعية تحقق الاستفادة من تأثير الجماعة وتوفير الوقت والجهد، وتمد الطلاب بمعلومات دقيقة تساعدهم على وضع خططهم واتخاذ القرارات المناسبة لحياتهم، ولذلك فإن الإرشاد الجمعي يعتبر إجراءا وقائيا يستهدف حث النمو والوقاية والعلاج أو التصحيح. (القاضي وآخرون، 2002) والإرشاد الجمعي هو عملية تفاعلية ديناميكية بين مرشد ومجموعة من المسترشدين، تهدف إلى تقديم الدعم الاجتماعي والتربوي والنفسي للمسترشدين، ومساعدتهم على حل مشاكلهم بفاعلية. (الصمادي والزعبي، 2007)

والإرشاد الجمعي يحدث عندما يشترك أكثر من فردين في عملية إرشاد واحدة تقدم لمجموعة من الأفراد، ويحدث التفاعل بين هذين الشخصين لتكون النتيجة تغيرا في سلوك الطرفين، وذلك يرجع للخبرة، ويجب أن تتصف مجموعة الإرشاد بالصفات التالية لكي تحقق النجاح في الوصول إلى الهدف المراد من عملية الإرشاد: (صالح، 1985)

أ. التفاعل بين أعضاء المجموعة بحيث يشارك كل فرد الآخرين برأيه وبخبراته وبشعوره.

ب. يجب أن يتفق جميع أعضاء المجموعة على رأي واحد بسبب اشتراكهم في هدف واحد هو البحث عن حل للمشكلة التي تواجه مجموعة من الأفراد.

ج. إدراك العلاقة بين حجم المجموعة المراد إرشادها وبين عمل المرشدين وطريقة تحقيق الهدف الذي وجدوا من أجله.

د. الرغبة الملحة التي دفعت الأفراد لهذا النوع من الإرشاد، إذ أن عملية الإرشاد ليست عملية قسرية أو إجبارية.

ويمكن تصنيف الإرشاد الجمعي حسب الحجم وطبيعة التفاعل بين أفراد المجموعة بالإضافة إلى الأهداف التي جاء من أجلها أفراد الجماعة، ولكن أكثر الطرق شيوعا في هذا النوع من الإرشاد التربوي هي طريقة طبيعة التفاعل بين أفراد المجموعة التي تتمثل في الإرشاد التربوي أو المهني أو بعض المشاكل العامة التي تهم عددا كبيرا من أفراد المجتمع.

ويتم انتقاء أسلوب الإرشاد الجمعي وفقا للمعايير التالية: (يوسف، 2006) و(الخالدي، 2009)

1. مدى التشابه أو الاختلاف بين أعضاء الجماعة من ناحية الجنس والعمر والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ونوعية المشكلات.
2. المجموعة الإرشادية تحتوي على النظرية العلاجية لبعض المشكلات حيث تقدم للأفراد مفهوما للواقع وتخلق الثقة والتفهم والقبول وتقدم الدعم النفسي والمعنوي.
3. تكوين الجماعة هل هو جاء بطريقة عشوائية أم يلاحظ فيها بناء علاقات اجتماعية، كالقبول أو الرفض أو اللامبالاة والتي يطلق عليها العلاقات السوشيوميترية (الاجتماعية).
4. مدى التركيز على دور المرشدين أو على دور أصحاب المشكلة، فإما يتم التركيز العملية الإرشادية حول المرشد وحينذاك تتبع طريقة الإرشاد المباشر، أو حول المسترشدين حين تتبع طريقة الإرشاد غير المباشر.
5. اختيار المكان المناسب الذي تتم فيه عملية الإرشاد.
6. مدى الانفتاح أو الانغلاق من حيث إشراك الأشخاص الآخرين في علمية الإرشاد.
7. مدى استغلال ديناميكية الجماعة في عملية الإرشاد، كالمشاركة في التفاعلات الجماعية، والشعور بالانتماء للجماعة، والمناضلة لتحقيق أهداف الجماعة.

ويتميز الإرشاد الجمعي بفاعليته وتأثير الأعضاء بعضهم على بعض نتيجة الحوار والمناقشة الهادفة والموجهة نحو مشكلة أعضاء الجماعة الإرشادية، وتتم فاعلية الإرشاد الجمعي بتحديد أدوار العاملين والمشاركين في الجلسة الإرشادية وفقا للشروط التالية: (أبو عيطة، 2002)

أ. تنظيم وإدارة الجماعة الإرشادية وفقا للنمط الديمقراطي الذي يعمل على مشاركة الأعضاء في اتخاذ القرارات وتحقيق الأهداف عن طريق النشاطات الإرشادية.

ب. إعداد مواقف اجتماعية أو نفسية تؤدى على شكل تمثيلي أو مسرحي يقوم بأدائها المرشد والمسترشدون، أو تكون على شكل جلسات متنقلة تنسجم مع مواقف الحياة اليومية، أو عن طريق استخدام أسلوب الملاحظة أو مشاهدة مواقف إرشادية، ويطلب من المسترشدين التعليق وتقديم الآراء وردود الأفعال.

ج. إعداد مواقف إرشادية تتفق مع طبيعة المسترشدين، وخاصة فيما يتعلق بمرحلة النمو التي يمرون بها، أو بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، كالمدرسة والمجتمع المحلي والأسرة.

أهداف الإرشاد الجمعي

يهدف الإرشاد الجمعي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تعليم أعضاء المجموعة مهارات الاتصال والتواصل.
2. توعية أعضاء المجموعة بالتخصصات المختلفة لاسيما الجديدة منها، وأنواع المهن التي يرغب فيها المجتمع ويحتاج لها سوق العمل.
3. تعليم أعضاء المجموعة طرق حل المشكلات والتعامل مع المواقف الصعبة وتعديل سلوكياتهم بطرق غير مباشرة.
4. تدريب الجماعة على التكيف مع الآخرين والتعاطف معهم، كالزملاء والأصدقاء وأعضاء الأسرة.
5. تعليم الجماعة طرق التفاعل الاجتماعي والتكافل واحترام الآخرين، والعلاقات الإنسانية والاجتماعية.
6. تعليم أفراد الجماعة كيفية الاعتماد على النفس وتنمية روح القيادة وآداب الحوار، وإدارة الذات، وتحمل المسؤولية.
7. تعليم أفراد الجماعة كيفية الانضباط الوظيفي وأخلاقيات المهنة، والالتزام بالأنظمة والقوانين واحترامها.
8. مساعدة الفرد على بناء شخصيته وتقديم الدعم العاطفي والمعنوي له، وكذلك التغذية الراجعة الايجابية التي تساعده على تشكيل سماته الشخصية.
9. تعليم الأفراد كيفية اتخاذ القرارات المختلفة.
10. مساعدة الأفراد في إشباع حاجاتهم النفسية مثل الشعور بالطمأنينة والأمن والاحترام، والتقبل، والانتماء، والتقدير، وتحقيق الذات.

أوجه الاختلاف بين الإرشاد الفردي والجمعي

يختلف الإرشاد الفردي عن الإرشاد الجمعي في عدة مجالات، والجدول التالي يوضح أوجه الاختلاف تلك: (العزة، 2009: 93)

الإرشاد الجمعي	الإرشاد الفردي
- مشكلات الإرشاد الجمعي عامة.	- مشكلات الإرشاد الفردي خاصة.
- المشكلات لا تتطلب السرية التامة.	- يتطلب الإرشاد الفردي السرية التامة.
- التفاعل أقل بين المرشد والمسترشد.	- التفاعل كبير بين المرشد والمسترشد.
- يكون دور المرشد كدور المعلم.	- دور المرشد فاعل أكثر وفني أكثر.
- يحتاج إلى عدة جلسات وذلك حسب نوع الجلسة.	- يحتاج إلى عدد أقل من الجلسات.
- مدة الجلسة طويلة نسبيا.	- مدة الجلسة أقل من مدة جلسة الإرشاد الجماعي العلاجي.
- أكثر اقتصادية من ناحية الوقت والجهد.	- أكثر كلفة لأنه يتعامل مع فرد وليس مع مجموعة.

خطوات الإرشاد الجمعي

تتمثل خطوات الإرشاد الجمعي بالتالي:

1. **جمع البيانات والمعلومات عن أفراد المجموعة وتصنيفهم وفق مشكلاتهم، ثم تقسيمهم إلى مجموعات بناء على ذلك التصنيف**، ويتدخل في تحديد عدد أفراد المجموعة الهدف من العلاج، ونوعية المشكلة التي تعاني منها كل مجموعة، ومقدار الوقت الذي تحتاجه عملية الإرشاد، وعادة يتحدد العدد من 4–12 مسترشدا في الحالات التي تتعلق بمناقشة النواحي الشخصية والانفعالية، وقد يصل العدد إلى 24 مسترشدا في حالة معالجة مشكلات أكاديمية أو سلوكية، على أن يقسم كل 8 مسترشدين في مجموعة متفرعة واحدة.
2. تحديد دور كل من المرشد والمسترشد في الجلسة الإرشادية، لتحديد نوع العلاقة بين أعضاء الجلسة الإرشادية، واختيار الطريقة الإرشادية المناسبة، وتحديد هدف الإرشاد الجمعي، فيما إذا كان علاجا لمشكلة، أو للوقاية من حدوثها، أو لمنع تحولها إلى أزمة، أو لمساعدة الأفراد على التوافق مع المواقف الحياتية وتحقيق النمو الكامل.

3. **تكوين علاقة متبادلة بين أفراد العملية الإرشادية**، عن طريق تعريف أنفسهم ثـم مناقشة مشكلة كل فرد بعد عرضها، وسماع آراء جميع أعضاء المجموعة في الجلسة الإرشادية، مع مراعاة مسؤوليات المرشد أو المرشدين، ومسؤولية أعضاء الجماعة الإرشادية (المسترشدين) بعد توعيتهم بمشكلاتهم وخطوات حلها.

4. **استخدام طـرق الإرشـاد الجمعـي مثـل لعـب الأدوار والتمثيـل الانفعـالي**، والمناقشة أو المحاضرة، ويعتـبر الأداء التنفيـسي التمثيلـي (لعـب الأدوار) مـن أشهر أساليب الإرشاد الجمعي، حيث يعطى لكل فرد في المجموعة دور يعرض فيه الدور الواقعي للمشكلة، ثـم يطلـب مـن جميـع أفـراد الجلـسة الإرشـادية المشاركة في مناقشة المشكلة بهدف التنفيس الانفعـالي، ويـرتبط لعـب الأدوار بنوعية المشكلة التي ستعرض بـشكل تمثيلـي، فقـد تكـون مـشكلة سـلوكية أو تربوية أو تعليمية أو نفسية، فعلى سـبيل المثـال، يقـوم الطلبـة (المـسترشدين) بتقمص شخصيات معلميهم في المـشاهد التمثيليـة لبلـورة مـشكلة مـا تتعلـق بأسلوب المعلم السلبي في التعامل معهـم. وهنـاك وسـيلة أخـرى تـستخدم في الإرشاد الجمعي وهي أشبه بالواجب البيتي، إذ يعطـى لكـل فـرد في المجموعـة الإرشادية موضوعا يتعلق بمشكلته، ويطلب منه تلخـيص هـذا الموضـوع بنـاء على وجهة نظره الشخصية، ثم يعرضها في الجلسة الإرشادية اللاحقة.

5. **تختتم الجلسة الإرشادية بناء على انقضاء الفترة الزمنية المتفق عليهـا**، أو بنـاء على طلب المسترشدين، ويتم في نهاية الجلسة استخدام استمارة معدة من قبل المرشد تهدف إلى جمع المعلومات عن شعور واتجاهات المسترشدين ومدى تأثير الجلسة الإرشادية في تحقيق الأهداف التي ينشدها المسترشد، وهـذه الاسـتمارة تعد بمثابة تقويم لعملية الإرشاد الجمعي، وفيما يلـي نموذجـا لإسـتبانة تقـويم خاصة بـوزارة التعلـيم العـالي في المملكـة العربيـة الـسعودية، وتختص هـذه الإستبانة باستطلاع رأي الطالب حول البرنامج الإرشادي.

المملكة العربية السعودية

الإرشاد الأكاديمي

انموذج استبانة تقويم 142هـ- 200م

وزارة التعليم العالي الفصل الدراسي.................

الكلية: .... القسم: ....

جامعة:..................... المرشد: ....

اسم الطالب: .... رقم التسجيل: ....

المستوى:................... المعدل:..........................

- عدد مرات اجتماعك بالمرشد في الفصل الحالي: ( )
- أجب على العبارات التالية فيما يختص بمرشدك بوضع إشارة (✓) في الخانة المناسبة:

العبارات	نعم	إلى حد ما	لا
يلتزم بمواعيده الخاصة بالإرشاد			
ملم بالأنظمة واللوائح			
متفهم لمشكلاتي			
أرتاح في التحدث إليه			
لديه قدرة على مساعدتي			
مهتم بتوجيهي			
يشجعني على ممارسة الأنشطة اللامنهجية			
يقدر ظروفي ويحترم مشاعري			

- في حالة عدم اجتماعك بمرشدك، فما هي الأسباب؟

☐ عدم تواجده ☐ مواعيده غير مناسبة ☐ عدم وضوح دوره بالنسبة لي

☐ عدم تقبلي له ☐ عدم حاجتي لذلك ☐ عدم تجاوبه وتقبله لي

أخرى:

....

....

- ما رأيك في عملية الإرشاد الأكاديمي:

....

....

- مقترحاتك لتحسين العملية الإرشادية:

....

....

طرق الإرشاد

ولقد وضع Keumboltz المشار إليه في (صالح، 1985) أربعة طرق للإرشاد هي:

1. التعليم المؤثر والفعال

ويعني أن يعرف المرشد الوقت المناسب لإمداد المسترشد بالتعزيز بحيث تظهر نتائجه المطلوبة في سلوكه، فإذا أعطي التعزيز في وقت غير مناسب، فإنه يفقد أهميته ولا يعطي نتائج صحيحة، لذا فإن انتباه المرشد ورغبته فيما يقوم به وقبوله للمسترشد كلها أمور يجب أن تتم في وقت استجابة المسترشد لاتخاذ القرار، ورغبته في عمل شيء ما تجاه مشكلته، فتحديد الوقت المناسب لإعطاء العزيز أمر مهم سواء كان عند مقابلة المسترشد أو بدون مقابلته، ولتحقيق التطويع الفعال، يجب أن يكون التعزيز المستخدم من قبل المرشد فعالا ليستطيع التأثير على المسترشد والاستمرار في تأدية السلوك المعزز، ويجب أن يقدم التعزيز بصورة منتظمة، وأن يعرف المرشد متى وكيف يقدم التعزيز، كما أن عليه أن يكون قادرا على إثارة السلوك المخطط له لتعزيزه.

2. التعليم عن طريق التقليد أو المحاكاة

يتضمن هذا الأسلوب عرض نماذج من السلوك الإنساني للاقتداء به أو تقليده، ويتم اللجوء إلى استخدام هذه الطريقة عند فشل طريقة التعزيز، ويستطيع المسترشد الاستفادة من هذا الأسلوب عن طريق الحفظ والانتباه واستعادة الحافز، ومن الضروري أن يكون النموذج ذا تأثير قوي وسمعة طيبة، وأن يفي بالغرض المطلوب، ويمكن استخدام أساليب مختلفة لتوضيح هذه النماذج مثل استعمال أشرطة التسجيل الصوتي أو المرئي، أو عرض بعض المشاهد التمثيلية وما إلى ذلك.

3. التعليم الإدراكي

يتم التعليم الإدراكي بطرق مختلفة كإلقاء التعاليم الشفوية، وتجسيم بعض النماذج الحية.

4. التعليم عن طريق العاطفة

يلجأ إلى استخدام هذه الطريقة في حالة الأشخاص المصابين بإصابات عميقة في شعورهم نتيجة القلق والإحباط فيعرض المسترشد بانتظام لمثيرات كثيرة ومريحة

وسارة على أن تكون مصحوبة بالمثيرات التي كانت سببا في تكوين ذلك القلق والإحباط لدى المسترشد.

انواع الإرشاد التربوي

من الأنواع الشائعة للإرشاد التربوي ما يلي: (المعروف، 1980) و(الاسدي وإبراهيم، 2003).

1. الإرشاد المباشر Direct Counseling

الإرشاد المباشر هو الإرشاد الموجه المركز حول المرشد، وفيه يقوم المرشد بدور ايجابي نشط في كشف الصراعات وتفسير المعلومات، وتوجيه المسترشد نحو السلوك الموجب المخطط مما يؤدي إلى التأثير المباشر في تغيير الشخصية والسلوك، ويتحمل المرشد مسؤوليات أكبر من مسؤوليات المسترشد ويعتبر هذا النوع من الإرشاد إرشادا مفروضا، ويتميز هذا النوع من الإرشاد بتركيزه على مشكلة المسترشد ولا يهتم بالمسترشد نفسه، كما أن هذا النوع يتعامل مع الجانب العقلي وليس الانفعالي، وسمي هذا الأسلوب بالأسلوب المتمركز حول المرشد بسبب الاعتقاد السائد بأن المرشد لديه قدرة وقابلية وخبرة أفضل من المسترشد، وأنه يستطيع أن يرى المشكلة بشكل أفضل.

والإرشاد المباشر يدرس به المرشد حالة المسترشد ومشكلته قبل البدء بالجلسة الإرشادية الأولى، ويحاول قبل كل مقابلة مراجعة الملاحظات والمذكرات الخاصة بصاحب المشكلة أي المسترشد وذلك من أجل الوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، ومن واجبات المرشد المباشر أنه يوضح للمسترشد الصلة بين ما يعانيه من مشكلات وبين المشكلات التي قد يكتشفها المرشد، ويكون القرار النهائي بيد المسترشد صاحب المشكلة ولكن من حق المرشد المباشر أن يسأل المسترشد بإعادة النظر فيما توصل إليه من قرار وأن يعيد تقويم الموقف من جديد، وبما أن المسؤولية في الإرشاد المباشر تقع على عاتق المرشد في تشخيص الحالة لذا فإنه يتوجب عليه أن ينمي علاقة بينه وبين المسترشد قائمة على المودة والألفة والثقة والاحترام، بدرجة تسمح للمسترشد أن يتحدث بحرية عن كل ما يدور في ذهنه،

وان يحاول التخفيف من التوترات الانفعالية خلال الجلسة الإرشادية، وذلك لكي يتمكن المسترشد من مهاجمة المشكلات بالعقل والمنطق.

ولقد حدد (Williamson) المشار إليه في (الأسدي وإبراهيم، 2003) ستة خطوات لهذا النوع من الإرشاد هي:

أ. التحليل Analysis: هو جمع المعلومات عن المشكلة من مصادر متعددة كالأسرة والرفاق والمدرسة، وكذلك جمع المعلومات من خلال السجل المجمع (التراكمي) وذلك للتوصل إلى فهم مشكلة المسترشد، فعن طريق الرجوع إلى طفولته، وتاريخ حياته، وحالته الصحية والاجتماعية التي عاشها ويعيشها، وعن طريق استخدام الاختبارات والمقاييس ومعرفة نتائجها، يستطيع المرشد أن يلم بالمشكلة لأنه يحتاج إلى معلومات حول تطور الشخصية منذ الطفولة، ويرى Williamson أن دور المسترشد في هذا النمط من أنماط الإرشاد هو دور سلبي لأن المرشد هو صاحب السلطة والمسوؤل عن إيجاد الحلول.

ب. التركيب Synthesis: تختص هذه العملية بتنظيم وتبويب وتصنيف المعلومات التي يتم الحصول عليها من مصادر متعددة، ثم تلخيصها وتبويبها ضمن مجالاتها.

ج. التشخيص Diagnosis: هي الخلاصات التي توصل إليها المرشد حول أسباب المشكلة وخصائصها ونوعيتها.

د. التنبؤ Prognosis: هي تكهنات وتوقعات المرشد حول التطورات المستقبلية للعميل من خلال معرفة المشكلة وتحديد درجة شدتها أو بساطتها.

ه. الإرشاد Counseling: ويقصد به الخطوات التي يتخذها المرشد لتعديل سلوك المسترشد وتقديم الخدمات الإرشادية له.

و. المتابعة Follow Up: وتشتمل على المساعدات التي يقدمها المرشد للمسترشد وملاحقة حالته، وتعويده على كيفية حل مشكلاته المستقبلية، والتأكد من مدى النجاح الذي حققه المرشد في عملية الإرشاد.

2. الإرشاد غير المباشر Nondirective Counseling

الإرشاد غير المباشر هو عملية تهدف إلى مساعدة المسترشد على النمو النفسي السوي وإحداث الانسجام بين كل من مفهوم الذات الواقعي و مفهوم الذات المدرك، وكذلك بين كل من مفهوم الذات المثالي ومفهوم الذات الاجتماعي، ويعتبر الإرشاد غير المباشر، ذلك الإرشاد المتمركز حول المسترشد، والطريقة المتبعة في هذا النوع من الإرشاد هي إقامة علاقة إرشادية وتهيئة جو نفسي يمكن المسترشد من تحقيق أفضل نمو نفسي، فالهدف هو ليس مجرد حل مشكلة معينة، ويعتقد المرشد غير المباشر في هذا الأسلوب من الإرشاد بأن المسترشد يملك داخل نفسه المصادر والإمكانيات التي إذا عرفها وأحسن استخدامها، فإنه سيتمكن من حل مشكلاته بنفسه، كما يعتقد أن لديه دافع قوي وميل شديد لأن يكون متكيفا مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، وإنه يريد أن يكون مستقلا، وعملية الإرشاد في هذا النوع ينبغي أن يكون الدور الأساسي فيها للمسترشد، لأن هذا الأسلوب يتعامل مع الجانب الانفعالي أو النفسي للفرد، فهو الذي يستطيع أن يكشف ذاته وأن يصل إلى الحل المناسب لمشكلاته، والمرشد ليس سوى مساعد وموجه، ووظيفته الأساسية هي المشاركة الوجدانية وتقمص مشكلة المسترشد وإشعاره بهذه المشاركة، لأن المرشد في هذا النوع من الإرشاد لا يقدم حلولا جاهزة، لأنه يعتقد بأن المسترشد قادر على الوصول إلى الحل السليم بنفسه، والأساس هو المسترشد وليس مشكلته، وأن وظيفة المرشد هي تهيئة الجو النفسي المناسب أثناء الجلسات الإرشادية لكي يستطيع المسترشد من التنفيس عن انفعالاته ومشكلاته والوصول إلى قراراته بنفسه، وهذا يستوجب من المرشد أن يتقبل من المسترشد كل انفعالاته السلبية، وأن لا ينزعج منه والا يستهجن بعض انفعالاته أو يمتدحها، وأن يترك له حرية الاختيار للخطوات التي يجب أن يتخذها نحو مشكلته ليؤدي ذلك إلى تنظيم ذاته تنظيما جديدا يقود إلى النمو والنضج.

3. الإرشاد الخياري Elective Counseling

بما أن السلوك الإنساني ثباته نسبي، فإنه ليس من الممن أن تعمم حالة إرشادية معينة على حالات أخرى حتى وأن كانت تلك الحالات متشابهة، أو

موجودة في الفرد نفسه، لأن هناك مستجدات كثيرة تحدث للفرد وتؤدي إلى أن إدراكه لحل معين قد لا يتفق معه بعد فترة من الزمن بسبب النمو والتدريب والحالة الانفعالية والاجتماعية والجسمية التي يمر بها، ولذلك لا بد للمرشد التربوي أن يدرك ذلك وأن يلجأ إلى استخدام أكثر من طريقة في العلاج لأن إتباعه طريقة واحدة قد يفقده الكثير في مساعدته للمسترشد والإرشاد الخياري يشتمل على طريقتين هما:

أ. الاختيار من بين الطرق: يتعامل المرشد وفق هذه الطريقة مع الطرق في حياد ودون تمييز طريقة معينة عن غيرها، ويختار من بين الطرق بشكل مرن وذكي الأسلوب الذي يتناسب مع المشكلة المطروحة وعملية الإرشاد.

ب. الجمع بين أكثر من طريقة: قد يلجأ المرشد التربوي إلى انتقاء عدد من الأساليب الجدية وذلك باختيارها من بين عدد من الطرق ومزجها مع بعضها في مركب جديد واستخدامها لحل المشكلة.

وفيما يلي نعرض جدولا يبين أوجه الاختلاف بين الإرشاد المباشر والإرشاد غير المباشر: (المعروف، 1980: 25).

الإرشاد المباشر	الإرشاد غير المباشر
1. يتمركز حول المرشد.	1. يتمركز حول المسترشد.
2. يتم تقديم الخدمات لمن يطلبها ولمن يحتاجها حتى إذا لم يطلبها.	2. تقدم خدماته لمن يطلبها ويسعى إليها فقط.
3. يهدف إلى إحداث تغيير عن طريق التعليم والتنمية.	3. يهدف إلى إحداث تغيير عن طريق التعلم والنمو.
4. يستغرق وقتا أقل نسبيا.	4. يستغرق وقت أطول نسبيا.
5. يقدم المرشد ما يراه لازما من المعلومات للمسترشد.	5. يقدم المرشد معلومات للمسترشد حين يطلبها المسترشد فقط.
6. يساعد المرشد في حل المشكلات ويقدم مساعدات مباشرة.	6. يساعد المسترشد في أن يحل مشكلته بنفسه.
7. يعتمد المسترشد على المرشد في تحديد	7. يتعلم المسترشد الاستقلال والاعتماد على

وحل مشكلته ورسم الخطط اللازمة لحلها.	النفس في حل مشكلته ورسم الخطط اللازمة لحلها.
8. يعتبر أن المسترشد ذاتي في نظرته، متحيز إلى نفسه وخاصة عند إحداث التوافق، وأن المرشد أقدر منه على الرؤية الموضوعية المطلوبة وأقدر على تقديم المساعدة.	8. يعتبر أن المسترشد لديه قوى ودوافع للتغير والنمو تؤهله للتوافق مع بيئته، وهو وحده الذي يعرف كيف يستخدمها، وأنه ليس هناك من يعرف مصلحته مثله.
9. يركز على الجوانب العقلية من الشخصية.	9. يركز أكثر على الجوانب الانفعالية من الشخصية.
10. يقود المرشد عملية الإرشاد بما له من مركز وما لديه من علم وخبرة.	10. يوجه المسترشد جلسات الإرشاد حسب ما يراه مناسبا لحل مشكلته.
11. يهتم المرشد بإجراء الاختبارات والمقاييس والوسائل (الموضوعية) ونتائجها لجمع المعلومات والوصول إلى التشخيص ويعتبر ذلك مسؤوليته.	11. يحترم المرشد التقرير الذاتي للمسترشد الذي يحدد هو مشكلته بنفسه، ولا يهتم بالاختبارات والمقاييس وغيرها من وسائل جمع المعلومات الأبناء على طلب المسترشد.
12. يهتم المرشد بتقييم سلوك المسترشد ويتدخل في اتخاذه لقراراته.	12. يقوم المسترشد بتقييم سلوكه، ويتخذ قراراته دون تدخل أو رقابة من جانب المرشد.
13. يهتم بعملية التشخيص التي يقوم بها المرشد.	13. إن التشخيص غير ضروري لأنه يزيد من اعتماد المسترشد على المرشد ويخضعه لسيطرته.
14. العبء الأكبر في حل المشكلات يقع على عاتق المرشد وعلى مسؤوليته.	14. يقع العبء الأكبر في حل المشكلات على عاتق المسترشد وعلى مسؤوليته.
15. يهتم بمشكلات المسترشد التي جاء بها وتشخيصها والعمل على حلها.	15. يهتم بنمو شخصية المسترشد كفرد ومساعدته على فهم نفسه وتحديد مشكلاته وحلها.

الإرشاد والعلوم المختلفة

على الرغم من أن كل علم من العلوم يعتمد نهجا خاصا به، إلا أن كل العلوم تتصل ببعضها البعض، ويكمل بعضها الأخر، ويعتمد بعضها على البعض الأخر،

وتسعى كلها إلى تحقيق هدف واحد الا وهو خدمة الإنسان ورقيه وتحقيق السعادة له والرفاه في حياته، ولقد استخدم مصطلح الإرشاد من قبل المرشدين التربويين وعلماء الاجتماع، والأطباء النفسانيين، ورجال الدين، وغيرهم للإشارة إلى نوع الخدمة التي يقدمونها للآخرين، وبما أن العلوم على اختلاف أنواعها وجدت لخدمة الإنسان، وتيسير وتسيير أمور حياته لتحقيق الراحة النفسية له، لذا فإن هدف الإرشاد أيا كان مجاله هو تحقيق السعادة للإنسان وذلك عن طريق توجيهه وإرشاده من قبل متخصص في الميدان الذي يجد فيه صعوبة في التكيف أو يواجه فيه مشكلة ما، فقد يذهب إلى عالم نفس أو اخصائي اجتماعي، أو طبيب، أو تربوي، أو محام، أو رجل دين... الخ وهؤلاء المتخصصين جميعا يستعملون مصطلحا واحدا عند تقديمهم الخدمات لمن يعاني من مشكلات أو صعوبات، وهذا المصطلح هو الإرشاد.

الإرشاد والتربية

تعد التربية عملية تكيف بين الفرد وبيئته التي يعيش فيها، فهي عملية تطبيع مع الجماعة، وتعايش مع الثقافة، وهي بالتالي حياة كاملة في مجتمع معين، وتحت ظروف معينة، وفي ظل حكم معين، وتمشيا مع نظام محدد، وخضوعا لعقيدة ثابتة، أنها عملية تشكيل وصقل الإنسان، وهي بالتالي النتاج الذي يشكل به الفرد نفسه ويصبح كما هو عليه. (ناصر، 2004) والتربية هي مساعدة الفرد على تحقيق ذاته حتى يبلغ أقصى كمالاته المادية والروحية، في إطار المجتمع الذي يعيش فيه، والتربية تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف الرئيسية التي هي: (الاسدي وإبراهيم، 2003) و(ناصر، 2004)

1. تنمية الجوانب المختلفة لشخصية الإنسان، أي الجانب العقلي والجسمي، والوجداني، والاجتماعي والأخلاقي.
2. التنشئة الاجتماعية للفرد، وذلك من خلال ممارسة الحياة الاجتماعية التي تبدأ من الأسرة في تعليم الأبناء معتقدات المجتمع وعاداته وتقاليده وتكسبهم الميول والاتجاهات نحو مناشط الحياة، ثم يأتي بعد ذلك دور المدرسة في

التنشئة من خلال البرامج والأنشطة المتنوعة وتقديم المعارف والعلوم والخبرات التي تساعد التلاميذ على التكيف مع مجتمعهم، وتجعل منهم أعضاء نافعين في الحياة، وتستمر التنشئة مدى الحياة ومن خلال ميادين مختلفة مثل الإعلام والمؤسسات الاجتماعية، والأنشطة والجمعيات ودور العبادة وأماكن العمل المختلفة.

3. إيجاد علاقة وثيقة بين المؤسسات الاجتماعية المسئولة عن البيئة الاجتماعية وما يوجد فيها من مؤسسات مختلفة كالمعارض والمتاحف والمدارس والمسارح وما إلى ذلك.
4. إعداد المتعلم وتهيئته للحياة المعاصرة التي تتسم بالتغيير والتحديث المستمر.
5. مساعدة الطلاب في عرض المشكلات التي تقابلهم سواء كانت مشكلات اجتماعية أو نفسية أو تربوية، جماعية أو فردية، وإتاحة الفرصة للطالب من خلال منهاج معين على تحديد مشكلته ومن ثم حلها والتخلص منها بطرق مناسبة.
6. فتح الأذهان وإنارة الطريق أمام الطلاب، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم ودفعهم إلى المطالبة بحقوقهم ومعرفة واجباتهم وتحمل المسؤولية.
7. نشر الوعي الصحي بين الطلاب وتبيان معنى النظافة والوقاية الصحية والحفاظ على البيئة..
8. تمكين الأفراد من استغلال مواهبهم وطاقاتهم وإمكاناتهم كاملة، والارتقاء بها إلى مرافئ النضج وتحقيق الذات.

من هذا المنطلق نجد أن التربية هي عملية تغيير للفرد فكل فرد ينمو نتيجة خبراته وتعلمه، وعملية التعليم هذه تحدث من الفرد نفسه ولنفسه، فينمو نموا متكاملا شاملا، وتتغير مشاعره وقيمه وتتطور من خلال خبراته، وهذا التطور والتغير يختلف من فرد لآخر بسبب الفروق الفردية، ولقد اهتم الفكر التربوي الحديث بالطالب واعتبره محور العملية التربوية بعد أن كان في المدارس التقليدية متلقيا سلبيا، فأصبح في الدرجة الأولى من العملية التربوية، وصار الاهتمام منصبا على إعداده إعدادا شاملا يغطي النواحي الصحية والنفسية والعقلية والاجتماعية والروحية، كوحدة متكاملة

يؤثر كل منها على الآخر، وليس للحاضر فقط، أخذه بعين الاعتبار معالجة جوانب الطالب المختلفة ومساعدته على حل مشاكله. (صالح، 1985).

والتربية الحديثة تعتبر أن عملية الإرشاد جزء لا يتجزأ منها، ولقد أكد ذلك (Vaughar) المشار إليه في (العزة، 2009) بأنه لا يمكن التفكير في التربية بدون الإرشاد، فالعلاقة بين التربية والإرشاد علاقة تبادلية تكاملية، ذلك أن الإرشاد يشتمل على عمليتي التعليم والتعلم في تغيير السلوك، وتتضمن التربية عملية التوجيه والإرشاد، وتعتبر المؤسسات التربوية المجال الحيوي الفعال للإرشاد في كل أنحاء العالم، وتتوقف العلاقة بين الإرشاد وأهداف التربية والتعليم في مجال العوامل التعليمية المختلفة ، مع زيادة اهتمام الدول وتأكيدها على ضرورة البحث وإيجاد حلول لمشاكل ذوي الاحتياجات الخاصة والمحرومين، حيث تصبح الحاجة ملحة لوجود مرشدي التأهيل المهني للعمل في مكاتب متعددة، وتولي المجتمعات المعاصرة في المرحلة الراهنة اهتماما متزايدا بالإرشاد على اعتبار أن هذا العصر هو عصر القلق والضغوط النفسية والتردد، وذلك بسبب تراكم العلوم والانفجار التقني والثورة الاتصالية والمعلوماتية، وبسبب الحروب والصراعات المستمرة في كافة ميادين الحياة، ولقد أصبحت الحاجة ماسة لتحديد الوسائل المختلفة التي يمكن أن يواجه الفرد بواسطتها تلك الضغوط والصراعات والأزمات التي تهدد كيانه الشخصي والنفسي والاجتماعي، ويعد الإرشاد أحد هذه الوسائل. (الاسدي وإبراهيم، 2003) ذلك أن العملية التربوية يجب أن تكون توجيها وإرشادا بالدرجة الأولى وذلك لمساعدة الطلاب على الاختيار واتخاذ القرار والكشف عن حاجاتهم وتقويم إمكانياتهم وقدراتهم وإشباع رغباتهم، وكذلك مساعدتهم في التوفيق بين حاجاتهم وثقافة المجتمع الذي يعيشون به.

الإرشاد وعلم الاجتماع

يشترك الإرشاد مع علم الاجتماع لتقديم الخدمات الاجتماعية وذلك بدراسة حالة الفرد والجماعة والسلوك الاجتماعي والقيم والمعتقدات والعادات الاجتماعية، وأساليب التنشئة، وتعد التربية الاجتماعية في المؤسسات التربوية ذات أهمية بالغة لرعاية الطلاب اجتماعيا وسلوكيا ونفسيا وصحيا وتربويا، ويتولى الأخصائي الاجتماعي

والمرشد التربوي هذه الرعاية التي تعد من أساسيات عملهما، حيث يقوم كل منهما بمساعدة الطالب وتقديم الخدمات المختلفة التي تساعد على تنمية قدراته الذاتية واستعمال ملامح شخصيته ومساعدته لكي يصبح قادرا على مواجهة ما يعترضه من المواقف التي تشكل عائقا أمام قيامه بأداء وظائفه الاجتماعية. (يوسف، 2006).

ويقدم الإرشاد المجتمعي للأفراد عن طريق المؤسسات التربوية، أو المستشفيات والعيادات ومراكز خدمة المجتمع، ويعمل الإحصائي الاجتماعي والمرشد على دراسة مشكلات الأسرة والدراسة والعمل، لتقديم الخدمات للأفراد والأسرة والمجتمع، وفي تنفيذ التوصيات التي تتعلق بالأفراد الآخرين الذين يحيطون بالمسترشد، وفي حالة الإرشاد لتقديم الخدمات الاجتماعية، يقوم المرشد بدراسة المجتمع للتعرف على أفراده وأسلوب حياتهم، والمتغيرات التي تطرأ على المجتمع وذلك لاختلاف أفراد المجتمع في المدينة عن غيرهم في المجتمع الريفي أو البدوي، كما أن الإرشاد الجمعي يعتمد على مفاهيم أساسية في علم الاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي. (أبو عيطة، 2002) أن أبرز الطرق التي يلجأ إليها المرشد لتقويم الخدمات الاجتماعية ومساعدة المسترشدين في مجال علم الاجتماع هي دراسة الحالة Case Study وهي النقطة الأساسية في تكوين العلاقات الرسمية في الخدمة الاجتماعية، ويجب أن تحدث هذه المساعدة عن طريق فردي، من المرشد إلى المسترشد أو الفرد الذي بحاجة إلى تلك المساعدة، والغرض من دراسة الحالة هو تطوير شخصية الفرد في المجتمع وبحث المشكلة التي يعاني منها في حياته، بالإضافة إلى تطوير الوضع داخل المجتمع، ودراسة الحالة هي عبارة عن تحليل دقيق للاتجاه العام للفرد، مع بيان الأسباب التي دعت إلى دراستها، والمشاكل الاجتماعية ليس مصدرها النظام الاجتماعي كنظام، ولكنها ربما بحاجة إلى نوع من التغيير أو الإصلاح، والفرد في جميع أحوال تفاعله مع بيئته ن بحاجة إلى التخلص من كل المؤثرات النفسية على قدراته ونشاطاته عند مواجهة أي نوع من المشاكل، فالتكيف مع البيئة، أتى ليوضح ويؤكد أهمية مساعدة المرشد الاجتماعي للفرد، وذلك يتطلب إيجاد علاقات خاصة بين المرشد والمسترشد. (صالح، 1985) وتعتبر دراسة الحالة من أدوات الإرشاد الهامة التي تساعد المرشد في الحصول على معلومات عن

المسترشد تساعده في التعرف على جانب القوة والضعف في شخصية المسترشد، وهذه المعلومات تشمل جوانب النمو العقلي والاجتماعي والنفسي والتربوي والجسمي والمهني، ومدى تكيف الطالب مع محيط أسرته ومجتمعه، ووضعه الأسري والمادي، ووضعه الدراسي، وعلاقاته مع الآخرين، والمشكلات التي يعاني منها، والمشكلة التي جاء من أجلها ليطلب المساعدة، وتتضمن دراسة الحالة العديد من الخطوات وهي: (العزة، 2009)

1. جمع المعلومات عن الحالة.
2. قبول الحالة إذا وجد المرشد أنه قادر على التعامل معها.
3. بناء العلاقة الإرشادية مع المسترشد.
4. تحديد اهتمامات وميول وتفضيلات المسترشد.
5. تحديد أهداف المسترشد.
6. تحديد استراتيجيات العلاج.
7. رسم خط قاعدي لمشكلة المسترشد منذ بدايتها، أي كيف بدأت.
8. تقويم أداء المسترشد، وتقويم أداء المرشد.
9. إنهاء الحالة.

ويمكن للمرشد أن يستخدم المقابلة في العلاج، ويتبع فيها نفس فنيات دراسة الحالة بالإضافة إلى التعرف على مشاعر المسترشد من خلال حديثه اللفظي وغير اللفظي والتوضيح والسؤال ولا تتوقف تقديم الخدمات الاجتماعية الإرشادية على دراسة الحالة والمقابلة، بل قد تكون عن طريق الإرشاد الجمعي من خلال النشاطات الترفيهية أو الندوات والمحاضرات وغيرها.

الإرشاد والبرامج الإعلامية

يقدم الإعلام برامج إعلامية متخصصة في مجال الإرشاد والتوعية، وذلك بهدف تطوير قدرات وميول الأفراد بوسائل مختلفة، وتوعيتهم لتجنب بعض المخاطر والوقاية من الأمراض، وتلوث البيئة، والانحراف و، وتعاطي المخدرات، والأفكار الدخيلة،

والأطعمة الضارة بالصحة وغيرها من الأمور التي تساعدهم على إدراك كل ما يحيط بهم، وذلك عن طريق الإذاعة والتليفزيون والمسرح، وشبكات المعلومات الالكترونية، والصحف والمجلات، والنشرات، وتقديمها بأساليب مفهومة وبسيطة لجميع شرائح المجتمع، ويساهم المختصون بالإرشاد في إعداد البرامج الإعلامية وتقديمها بشكل ندوات أو برامج أو كتابات، أو ما إلى ذلك.

الإرشاد النفسي

يعد علم النفس الإرشادي أحد فروع علم النفس التطبيقي، ويقدم خدماته الإرشادية في كل الجهات والمؤسسات التي تعني بالإنسان، وتسعى خدمات الإرشاد النفسي إلى مساعدة الإنسان باعتباره فردا ومواطنا، وفي قيامه بأدوار حياته المختلفة، على أن يحقق أقصى درجات الفاعلية، في أدائه لمهامه وتحقيقه لأهدافه، ويعمل علم النفس الإرشادي في مجال العمل مع المؤسسات، على زيادة وعي المؤسسة بحاجات الأفراد فيها، والظروف والإجراءات التي تعيق نمو الأفراد للتخلص منها، وذلك من خلال التعرف على قيم مهنة ما من خلال تحليل رسالتها والتزاماتها وأهدافها المكتوبة، ويتبنى علم النفس الإرشادي توجها نمائيا على اعتبار أن الأفراد يناضلون خلال حياتهم كلها من أجل تحقيق حرية أكبر وفهم وفعالية، ولكل فرد مهام نمائية عامة، ولكل منهم أساليبه الفردية للعمل على إتقان تلك المهام، ولذلك فإن علم النفس الإرشادي يساهم في مساعدة الأفراد على مواجهاتها لتحديات النمو بالشكل الأمثل، هذا إضافة إلى تبني علم النفس الإرشادي توجيه السياق البيئي للسلوك، عن طريق علاج المشكلة البيئة التي يعاني منها الفرد، مع الفرد نفسه، بالإضافة إلى اللجوء إلى دراسة بيئته، لمساعدة ذلك الفرد للتوافق معها. (الخالدي والعلمي، 2008) والإرشاد النفسي هو عملية تشجيع المسترشد على أن يعرف نفسه ويكتشف قدراته ويصل إلى فهم كامل لذاته بحيث يستطيع أن يعمل شيئا لنفسه ويتعامل مع فرص الحياة بواقعية، والإرشاد النفسي يختلف قليلا في مفهومه عن العلاج النفسي، إذ أن العلاج النفسي يتم استخدامه في مجال الطب النفسي والمجالات الطبية، بينما يتم استخدام الإرشاد النفسي في المؤسسات التربوية أو عيادات الإرشاد. وفيما يلي بعض نقاط الاختلاف بين المفهومين: (ضمرة، 2008)

الإرشاد النفسي	العلاج النفسي
- يتعامل الإرشاد مع الأفراد العاديين.	- يستخدم في التعامل مع المرضى.
- الإرشاد عملية وقائية بنائية.	- العلاج النفسي عملية علاجية تشخيصية.
- يعمل المرشد في المؤسسات التربوية أو عيادات الإرشاد	- يعمل المعالج في المؤسسات والمستشفيات.

ومن الجدير بالذكر أن الإرشاد النفسي يساعد في الوقاية من الأمراض العاطفية، والمساعدة على حل الأزمات النفسية، لكنه يختلف عن العلاج النفسي بأنه لا يستخدم الأدوية والعقاقير أو الصدمات الكهربية.

الإرشاد الديني

للدين دور كبير في التنشئة الاجتماعية، والدين هو أساس القيم المثلى والأخلاق الفاضلة وحسن التعامل مع الآخرين، والعقيدة الدينية السليمة تعتبر من حاجات الفرد الأساسية التي تحقق له الراحة النفسية والخلقية وتبعده عن الصراع الداخلي والذاتي، والانحراف والشعور بالذنب، والخوف والقلق والاكتئاب وتأنيب الضمير، وهذه كلها مصادر للاضطراب النفسي، ولذلك فإن الإرشاد الديني السليم يقوم على أسس ومفاهيم ومبادئ وأساليب دينية، وروحية وأخلاقية. (صالح، 1985) وعلى المرشد أن يكون ملما بأمور دينه، ويمتلك ثقافة دينية لا بأس بها، وذلك ليتمكن من طرح الأمثلة للمسترشد وسرد بعض القصص الدينية التي تحتوي على العبر وتقديم النموذج الجيد الذي يحتذى به.

وأن يعلم بأن حياته فيها السعادة، وفيها المعاناة، فيها النجاح وفيها الفشل، وفيها الصعوبات والأمور الميسرة، والإسلام ينظر إلى الإنسان بأنه يولد خيرا ويكتسب الشر بطبيعته، وأنه أفضل الكائنات التي خلقها الله، وهو مخلوق واع ومسئول ويحمل معه عناصر الضعف البشري، كما أن دوافعه بمثابة قوى وطاقات تحدد سلوكه وتحركه لتحقيقها، وأشار الإسلام بأن النفس أمارة بالسوء، وأنها لوامة، وهذه هي الصورة الحقة للإنسان، حيث أن الصراع بين الخير والشر أمر حتمي وموجود ، والإسلام يرسي قواعد المسؤولية الذاتية والشخصية، لكي يشعر

كل فرد بتحمل مسؤولية أعماله، وبذلك يدرك عواقب الأمور، ويتحاشى ارتكاب المعاصي والآثام والذنوب والجرائم، وفي ذلك فرصة جيدة للتمتع بالصحة النفسية والعقلية والأخلاقية. (أبو أسعد وعربيات، 2009) ولتحقيق الصحة النفسية لطلابنا وأبنائنا وتلاميذنا، يجب أن نهتم ببناء شخصياتهم، وفقا للأخلاق الفاضلة التي نادى بها الدين الإسلامي، من ناحية الاهتمام بتربيتهم تربية فاضلة قائمة على الإنسانية وحب الخير للنفس وللآخرين والابتعاد عن الاقتداء بالسلوكيات والقيم الدخيلة التي لا يرضاها الدين ولا المجتمع، وأن نقدم لهم النموذج أي القدوة وهذا النموذج يتمثل بالأهل والمعلمين والقائمين على أمور التربية والتعليم، وقد يتم تعويدهم على القيم السامية من خلال الإرشاد غير المباشر، والنشاطات المتنوعة التي تبعدهم عن الرذيلة، وتعودهم على الحب والتعاون والتسامح والاعتراف بالخطأ وتجنب الكذب والغش واختلاق الأعذار الواهية، وتعليمهم على ضرورة اللجوء إلى الصدق والصراحة وتحمل المسؤولية، وأداء الواجبات الدينية والدنيوية، واحترام الآخرين وصيانة حقوقهم وعدم التعدي على ممتلكاتهم، ومن الطرق التي يمكن أن يستخدمها المرشد في الإرشاد غير المباشر بالإضافة إلى القصص والموعظة، اللجوء إلى تدريب الطلاب على تقديم النشاطات المسرحية والتمثيلية التي تتضمن مشاهد سلوكية محببة، واستخدام المواقف الحوارية، والإكثار من التشجيع والإطراء والثناء على المواقف الايجابية المحببة.

الإرشاد المهني

الإرشاد المهني هو عملية مساعدة الفرد في اختيار مهنته، وذلك وفقا لميوله وقدراته واستعداداته وطموحاته وظروفه الاجتماعية. (المعروف، 1980) ويعتبر الإرشاد المهني واحدا من الخدمات النفسية التي تقدم للأفراد، والحاجة هي التي أدت إلى نشوء وتطور الإرشاد المهني الذي يهدف إلى المحافظة على كيان وشخصية الفرد ويحاول تهيئة الظروف التي تؤدي إلى نموه وإلى نضجه وتكيفه في المجالات المختلفة، ويأتي الاهتمام بالإرشاد المهني من خلال التركيز على إرشاد الفرد نحو الدراسة الملائمة أو التغلب على صعوبات هذه الدراسة التي يتابعها، وعلى اختيار المهنة الملائمة للفرد، والتكيف معها والتقدم فيها وذلك بتهيئة الظروف

التي تؤدي بالفرد إلى اكتساب أساليب سلوك عقلية وانفعالية والتي من شأنها أن تؤدي به إلى الرضا والسعادة. (العزة، 2009) ولقد تطور مفهوم الإرشاد المهني في الدول المتقدمة خلال القرن المنصرم حتى أصبح جزءا لا يتجزأ من البرنامج الإرشادي المدرسي في المراحل التعليمية المختلفة، وذلك بهدف إعداد أفراد المجتمع إعدادا مهنيا. (أبو عيطة، 2002) والخدمات التي يقوم بها الإرشاد المهني هي تحديد ما يسمى بالصلاحية المهنية Vocational Fitness أي وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، والتوجيه المهني يتشكل من مجموعة من النصائح الخاصة المعطاة للمسترشد خلال ثقافته سواء كان ذلك في المؤسسة التعليمية أو في العائلة، والتي يكون لتأثيرها انعكاس على نوع إعداده كصانع، وهذا يعني أن التوجيه المهني بمعناه الواسع مجموعة الطرق لفحص إمكانيات الفرد منذ بداية ثقافته وطرق إعداده للعمل.

العلاج الواقعي في البرنامج الإرشادي الجمعي

يعتبر العلاج الواقعي المبني على نظرية الاختيار من الاتجاهات الحديثة في مجال الإرشاد، ويعد الطبيب الأمريكي وليام جلاسر W.Glasser مؤسس هذا الاتجاه، حيث قام بنشر أفكاره من خلال سلسلة من الكتب التي طرحها خلال نصف قرن، ولقد ركزت نظرية العلاج الواقعي على مفاهيم أساسية أبرزها مفهوم المسؤولية، لما لهذا المفهوم من أثر واضح في تحقيق النجاح والشعور بالسعادة لدى الأفراد الذين يتبنون سلوكيات مسئولة، وينظر العلاج الواقعي إلى الفرد نظرة ايجابية متفائلة، وذلك للثقة في قدرة الأفراد على اتخاذ قراراتهم باعتبارهم عقلانيون قادرون على حل مشكلاتهم. (الصمادي والزعبي، 2007) ولقد حاول جلاسر دحض المفاهيم الأساسية للعلاج التقليدي من خلال كتابه (العلاج الواقعي) والذي نشره عام 1965، إذ يقول في هذا الصدد: نحن مسئولون عن الشيء الذي نختار أن نفعله، وأننا نكون نتاجا لماضينا ولكننا لسنا ضحية للماضي إلا إذا اخترنا ذلك، وكل واحد منا يمكن أن يسيطر على حياته الحاضرة. ولقد أوجد في كتابه (مدارس بدون فشل، 1969) تقنيات مختلفة لتنفيذ تعديلات للعلاج بالواقع في حجرة الدراسة، ثم ألف بعد ذلك كتاب (هوية المجتمع) واهتم فيه

بتطبيق العلاج الواقعي للحد من المشكلات الاجتماعية، وركز على تحقيق الهوية الاجتماعية الناجحة عن طريق إشباع الحاجات الأساسية، وينظر العلاج الواقعي إلى ضرورة عمل المرشد على توجيه المسترشد إلى علاقات مرضية، وتعليمه طرقا يسير بها، وهذه الطرق قد تكون غير مرغوبة أو غير قادر المسترشد أن يعمل بها حاليا، وذلك لعدة أسباب منها أن قليلا من المسترشدين لديهم طرق واضحة يسيرون عليها في حل مشكلاتهم، وهذه الطرق يعبر عنها السؤال التالي: ما الذي يعرفونه الآن؟ وكذلك هم يشعرون بقدر كبير من الألم، كما أنهم لا يعملون للطريق الذي يرغبون بعمله، إضافة إلى أنهم غير سعداء لأنه تم تحويلهم إلى المرشد. (أبو أسعد وعربيات، 2009) ويستخدم العلاج الواقعي لفهم سبب السلوك غير المسئول، وكيفية تحمل الفرد مسؤولية تصرفاته وقراراته، ويرى (Block, 1995) أن العلاج الواقعي يساعد في تعزيز مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة، ولتقديم المساعدة للآخرين في إيجاد الهوية الناجحة لدى كل فرد منهم، وهناك سبعة خطوات إرشادية تعد أساس العلاج الواقعي وهذه الخطوات هي: (Glasser, 1989)

1. **التفاعل أو المشاركة**

ينبغي على المرشد أن يبني علاقة ودية وصادقة بينه وبين المسترشد، تلك العلاقة المبنية على الثقة المتبادلة والانفتاح والصراحة، فالمشاركة هي أساس عملية العلاج الواقعي وأول خطواتها.

2. **السلوك الراهن**

من الضروري أن يتعامل المرشد مع السلوك الراهن والقضايا الحاضرة، بعيدا عن الماضي، وأن يصرف النظر عن الأسباب الماضية التي قادت المسترشد إلى سلوكه الحالي، كما يجب على المرشد التركيز على السلوك والحذر من مناقشة المشاعر.

3. **الحكم القيمي**

يساعد المرشد المسترشدين في طرح أحكام قيمية حول تصرفاتهم، ثم يقررون بعد ذلك فيما إذا أرادوا تغيير الطريقة أو التصرف الذي يقومون به حاليا.

4. خطة الفعل الايجابية

ينبغي على المرشد في هذه الخطوة مساعدة المسترشد في وضع الأهداف وتعريف الخطط التي وضعها لتحقيق تلك الأهداف، ويجب أن تكون الخطة مكتوبة بوضوح وبالتفصيل.

5. الالتزام

على المسترشدين أن يلتزموا بخططهم، وأن يكونوا مسئولين عن تصرفاتهم، كما يجب على المرشد رفض الخطط المعتمدة على سلوكيات الآخرين.

6. عدم قبول الأعذار

في حالة عدم وفاء المسترشدين بالتزاماتهم، على المرشد عدم قبول أي أعذار حتى وإن كانت أعذارا معقولة، فمن واجب المرشد أن يتجاهل الأعذار، ويدفع المسترشدين على بناء خطط جديدة وأكثر واقعية.

7. عدم اللجوء إلى العقاب

لا يلجأ المرشد إلى معاقبة المسترشدين بالتهديد والوعيد، أو استخدام العقاب المادي، فإذا لم يفي المسترشدون بمتابعة وتنفيذ خططهم، على المرشد أن يعيد حساباته، ويمتنع عن قبول الأعذار.

هذا ومن الضروري أن يتوصل المرشدون إلى مستوى عال من الإدراك والفهم للخطوات أنفة الذكر وذلك ليتمكنوا من تنفيذها بمهارة عالية.

مراجع الفصل الثاني

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف وعربيات، أحمد (2009) نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، عمان: دار المسيرة.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009) المهارات الإرشادية، عمان: دار المسيرة.
- أبو عيطة، سهام محمد (2002) مبادئ الإرشاد النفسي، عمان: دار الفكر.
- الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان عبد المجيد (2003) الإرشاد التربوي، عمان: دار الثقافة.
- الخالدي، عطا الله فؤاد (2009) علم النفس الإرشادي، عمان: دار صفاء.
- الخالدي، عطا الله فؤاد والعلمي، دلال سعد الدين (2008) الإرشاد المدرسي والجامعي، النظرية والتطبيق، عمان: دار صفاء.
- الصمادي، أحمد عبد المجيد والزعبي، فايز كريم (مارس، 2007) أثر الإرشاد الجمعي بطريقة العلاج الواقعي في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى عينة خاصة من الأطفال الأيتام، مجلة العلوم التربوية و النفسية المجلد 8 العدد (1).
- العزة، سعيد حسني (2009) دليل المرشد التربوي في المدرسة، عمان: دار الثقافة.
- القاضي، يوسف مصطفى وفطيم، لطفي محمد وحسين، محمود عطا (2002) الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض: دار المريخ.
- المعروف، صبحي عبد اللطيف (1980) التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في الأقطار العربية، بغداد: المكتبة الوطنية.
- ضمرة، جلال كايد (2008) الاتجاهات النظرية في الإرشاد، عمان: دار صفاء.
- ناصر، إبراهيم (2004) أصول التربية، عمان: دار الرائد.
- يوسف، عصام (2006) التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، عمان: دار أسامة.

- Block, M. (1995) A study Of Investigate The Use Of Reality Theropy in Small Group Counseling Sessions To Enhance The Self – Concept Levels Of Elementary Students, Doctoral Dissertation, University Of Walden.
- Glasser, W (1989) Control Theory in Proactive Of Reality Therapy, New York: Harper and Row.

الفصل الثالث

نظريات الإرشاد

دور النظرية في عملية الإرشاد

أبرز نظريات الإرشاد التربوي

أولاً: نظرية التركيز على السمات والعوامل والفروق الفردية

ثانياً: نظرية الشخصية

ثالثاً: نظرية الذات

رابعاً: النظرية السلوكية

خامساً: نظرية الجشتالت

مراجع الفصل الثالث

الفصل الثالث

نظريات الإرشاد

دور النظرية في عملية الإرشاد

تعبر النظرية في أي علم من العلوم عن أصالة ذلك العلم وأهميته، ودوره في خدمة الإنسانية والمعارف، ويعد الإرشاد التربوي الجانب التطبيقي لعلم النفس، ولكي يتمكن المرشد التربوي من أداء دوره الإرشادي بنجاح، وبصورة مفيدة، عليه الإلمام بنظريات الإرشاد بالإضافة إلى إعداده الأكاديمي في دراسة العلوم التربوية والنفسية والإرشاد التربوي، وتعد كل نظرية من نظريات الإرشاد بمثابة أداة ودليل يستخدمه المرشد وفقا لطبيعة حالة المسترشد ونوع مشكلته. (الأسدي وإبراهيم، 2003) والنظرية هي عرف أو اصطلاح إنساني يستعمل في حفظ الحقائق بشكل منتظم، ويستطيع المرشد بواسطة النظرية التخلص من الكثير من المعتقدات والسيطرة على المشاكل التي يواجهها المسترشد، والنظرية كما يقول Pepper المشار إليه في (صالح، 1985) تساعد في اختصار الوقت والجهد، كما أنها أي النظرية مجموعة متكاملة متناسقة من المعلومات التي يفترض من خلالها فهم الظواهر السلوكية، على اعتبار أنها تستند إلى افتراضات علمية موضوعية، وهي خلاصة جهد الباحثين في دراسة وفهم السلوك الإنساني (Corey, 1996) ولكي تصبح النظرية صحيحة ويستطيع الإنسان الاستفادة منها، يجب أن تحتوي على الحقائق العلمية، إضافة إلى الرابطة القوية والمؤثرة بين أجزاء النظرية، ففقدان جزء من هذه النظرية يؤثر حتما على الأجزاء الأخرى فيها، ويستطيع الفرد من خلال النظرية إدراك العلاقات بين الحوادث والحقائق وتأثيرها على بعضها البعض، والنظرية من خلال تعريف Hall and Lendzey المشار إليهما في (المرجع السابق) هي مجموعة من الاصطلاحات وجدت من قبل الباحثين، وهي مجموعة من الافتراضات المنظمة بطريقة مترابطة، والنظرية تشتمل على الحقيقة أي المعلومات والسلوك الإنساني الملاحظ والذي يسعى الفرد جاهدا إلى

توضيحه، وتشتمل أيضا على الاعتقاد، والاعتقاد هو الطريقة التي يسعى الفرد إلى توضيحها بتحديد معلومة من المعلومات التي وضعت لها وذلك عن طريق علاقة ما، والنظرية للمرشد بمثابة خارطة أو بوصلة يميز عن طريقها بين السلوك السوي وغير السوي، وبين السلوك المعقول وغير المعقول.

بالإضافة إلى ذلك فإنه على المرشد أن يكون على دراية بأسباب السلوك الذي يعاني منه المسترشد، فإذا كان على سبيل المثال، يعاني من سوء العلاقة بمن حوله، فمن الضروري للمرشد أن تكون لديه فكرة عن نوع هذا السلوك وأسبابه. (القاضي وآخرون، 2002).

وتختلف حالات المسترشدين من واحد لآخر، وهذا يستوجب تعرف المرشد على النظريات المختلفة مما يقوده إلى وضع الفروض للأسباب المحتملة لكل حالة، فإذا كانت المشكلة تتعلق بالسلوك ، لابد للمرشد أن تكون لديه فكرة عن النظريات المتعلقة بتأثر سلوك الراشد بأحداث الطفولة، وقد يرى المرشد أن سلوك المسترشد يرجع إلى تعلمه أساليب غير مناسبة للاستجابة لبعض المواقف، مما يدفعه إلى الرجوع إلى نظريات التعلم ليتمكن من وضع الفروض عن أسباب ذلك، وهكذا نجد أن من يقوم بعملية الإرشاد يجب أن يكون ملما بالنظريات الخاصة بذلك والتي هي خلاصة ما قام به الباحثون في مجال السلوك الإنساني وطبيعته، ووضعوها في قوالب خاصة توضح الأسباب المتوقعة للمشاكل التي يعاني منها المسترشد، وتبين الأسباب المحتملة لتعديل ذلك السلوك، وتتبلور أهمية النظرية في الإرشاد بالاتي: (العزة، 2009)

1. توجيه سلوك المرشد ومساعدته على فهم المسترشد.
2. تقدم مقترحات تحكم العلاقة الإرشادية القائمة بين المرشد والمسترشد.
3. تزود الباحث بإطار نظري يفيد في تحديد الأبعاد والعلاقات التي يجب أن يدرسها، وتمهد له الطريق لجمع معطياته وبياناته وتنظيمها وتبويبها وتحديد ما بينها من ارتباطات وتداخلات.
4. تدريب المرشدين وتوعيتهم بالإجراءات التي من الممكن اللجوء إليها في معالجة كل حالة.
5. تقود إلى التنبؤ بالأحداث وتقود إلى توقعات يمكن اختبارها والتحقق منها.

6. تساعد المرشد في التعرف على استراتيجيات العلاج التي يتبناها.

ومن الجدير بالذكر أنه لا يوجد تمييز بين الإرشاد والعلاج، فالإرشاد ما هو إلا وسيلة مختصرة لعلاج المشاكل.

وترى بعض النظريات أن الإنسان غير قابل للتغيير إلا بقدر محدود، وبعد مرحلة معينة، كالاتجاه التحليلي الذي يعود لغرائز معينة، بينما يرى المعرفيون والسلوكيون إمكانية التغيير في كل المراحل العمرية. ولذلك اختلفت النظريات وتباينت في تفسير الظواهر المختلفة. (أبو أسعد وعربيات، 2009) ونظريات الإرشاد كثيرة جدا ولذلك فقد شبهها أحد علماء النفس بالغابة كثيفة الأشجار، وحيث أن هذا الكتاب لا يختص بالنظريات الإرشادية فقط، وجدنا أن نسلط الضوء على أبرز النظريات التي تساعد المرشد في ممارسة مهمته الإرشادية، والاستفادة منها في التطبيق العملي بعد انتقاء ما يتناسب منها وحالة المسترشد.

ابرز نظريات الإرشاد التربوي

اولا: نظرية التركيز على السمات والعوامل والفروق الفردية

Traits Factors and Individual Differences Theory

من أشهر رواد هذه النظرية هو أدمون وليامسون A. Williamson الذي كان عميدا لشؤون الطلبة في جامعة منسوتا، وألف الكثير من الكتب في هذا المجال، ومن أشهر مؤلفاته، (كيف نرشد الطلاب، How To Counsel Students) و(الإرشاد في مرحلة المراهقة، Counseling Adolesents) و(التوجيه أو الإرشاد المهني Vocational Counseling) و(الإرشاد من وجهة نظر Counseling Points Of View) ونظرية السمات هذه تدعى في بعض الأحيان (الإرشاد المباشر) و(الإرشاد المتمركز حول المرشد) ولقد سلكت هذه النظرية منهجا خاصا، وهو منهج الإرشاد المهني، ومن ثم تطورت حتى أصبحت لها علاقة بتطوير الفرد تطويرا كاملا ولم يقتصر الإرشاد من خلالها على الإرشاد المهني. (صالح، 1985) وتعتمد هذه النظرية على علم نفس الفروق الفردية، ومن سماتها الرئيسية التأكيد على العوامل المحددة التي تفسر السلوك البشري والتي بإمكانها تحديد سمات الشخصية. (المعروف، 1980). ولقد درست هذه

النظرية العمل وصفته وكذلك حاجة العمل للسمات الشخصية التي تجعل الفرد قادرا على الانسجام مع العمل والنجاح في المستقبل ومفتاح نجاح هذه النظرية هو أن الفرد يجب أن يكون لديه نموذج من القدرة أو الصفات التي تجعله قادرا على أن يكون فعالا، ويمكن قياس هذه القدرة بمقاييس تعطينا الدليل للاندماج مع مختلف الأعمال التي تتلاءم مع هذه القدرة، وهذه النظرية تلعب دورا بارزا وفعالا في تحديد الهدف الفردي المهني الخاص بكل فرد، وتساهم في تحديد القدرات الخاصة به، والإرشاد في هذه النظرية يعتمد اعتمادا كليا على المرشد لأنه يستطيع أن يختار الحل المناسب لمشكلة المسترشد الذي لا يتمكن من أن يختار الحل المناسب لمشكلته. (الحياني، 1989).

وترى هذه النظرية أن لكل فرد سمات شخصية ثابتة يمكن ملاحظتها، كما يمكن التمييز بين فرد وآخر على أساس هذه السمات والفكرة الأساسية هي محاولة تفسير السلوك الظاهري عن طريق افتراض وجود استعدادات معينة لدى الكائن الحي، وتقسم الصفات بصورة عامة إلى: (يوسف، 2006)

أ. **سمات مشتركة**: وهي سمات يتسم بها جميع الأفراد.

ب. **سمات فريدة**: وهي سمات لا تتوفر إلا لدى شخص معين،ولا توجد على نفس الصورة لدى الآخرين.

ج. **سمات سطحية**: وهي السمات الواضحة الظاهرة.

د. **سمات مصدرية**: وهي السمات الكامنة التي تعد أساس السمات السطحية.

ه. **سمات مكتسبة**: وهي سمات تنتج من قبل العوامل البيئية وتستمد منها.

و. **سمات وراثية**: وهي سمات تكوينية ناتجة عن العوامل الوراثية.

ز. **سمات دينامية**: وهي سمات تهيئ الفرد وتدفعه نحو الهدف.

ح. **سمات قدرة**: وهي سمات تتعلق بمدى قدرة الفرد على تحقيق الأهداف.

وتستند هذه النظرية على مقارنة الإرشاد بالعلاج النفسي، وتعطي اهمية للتشخيص باعتبار انه الأساس في العلاج، والمرشد في هذه النظرية يشبه المعلم في تطبيق الطريقة العملية في حل المشكلات من خلال العلاقة التعليمية، فهو أي المرشد وفقا لهذه النظرية يعتبر المثال الذي يحتذي فيه الطلاب.

وتساعد نظرية السمات والعوامل في الفرد في فهم ذاته ومعرفته لقدراته التي تعني إمكانية التطوير في الأهداف التي تكون متجهة لاكتشاف الذات بإمكانيات حقيقية وتعزيز مؤثر لجعل الفرد قادرا على أن يسلك سلوكا سليما ولقد حدد وليامسون Williamson هذه النظرية بخمسة افتراضات تتعلق بالشخصية والعمل والمجتمع وهي: (الأسدي وإبراهيم، 2003).

1. كل فرد منظم ونموذج متفرد في قدراته وإمكانياته، وبناء على هذه الخصوصية يمكن استخدام اختبارات موضوعية لتقدير تلك الصفات.
2. ترتبط الشخصية ونماذج المصلحة بسلوك العمل، وعليه فإذا تطابقت صفات العمال والعمل سيؤدي ذلك بلا شك إلى النجاح وهذه المعلومات تساعد الأفراد على اختيار المهن.
3. يحتوي منهج المدرسة على قدرات متباينة وهذه يمكن أن تحدد، مما يجعل الأفراد يتعلمون بسهولة وبشكل مؤثر فيما إذا كانت إمكانياتهم واستعداداتهم وقدراتهم متطابقة مع متطلبات المنهج.
4. يسترشد الطالب بالمرشد لمعرفة جهده الذي يجب أن توضع له أهمية في المنهج أو في مجال العمل لتشخيصه.
5. تساعد قدرات الأفراد ورغباتهم في تحديد مدى إدراكهم وقابلياتهم.
6. وحيث أن الأفراد جميعهم يولدوا مع بعض الاستعدادات لجانبي الخير والشر، فإن الحياة تتطلب التوجه نحو الخير والسيطرة على الشر ونبذه، ويرى وليامسون أن على المرشدين أن يكونوا متفائلين حول نوع البشر، وعليهم الإيمان بقدرة الأفراد على حل مشاكلهم لاسيما إذا تعلموا كيفية الاستفادة من قدراتهم، وأن طبيعة التطور الإنساني تفترض أن الفرد غير قادر بشكل كلي على الاستقلال، بل يحتاج إلى مساعدة الآخرين.

الأفكار الرئيسية لنظرية السمات والعوامل

ترتكز نظرية السمات والعوامل على عدة أفكار رئيسية لخصها بيردي Berdie المشار إليه في (صالح، 1985) وهي:

1. يختلف الأفراد عن بعضهم البعض اختلافا كليا في سلوكياتهم، وأن الفروق الفردية هذه تعتبر جميعها عامة ومنتشرة بين الأفراد.
2. من الممكن تعديل السلوك الإنساني وذلك ضمن حدود وقدرة الفرد العضوية (الوراثة ومحيط البيئة التي يعيش فيها)..
3. السلوك الإنساني في العادة متشابه، ويمكن تعميم هذا الرأي من خلال مراقبة هذه الظاهرة لمدة طويلة والتأكد من استمرارها دون خروجها عن القاعدة الأساسية.
4. السلوك الإنساني يتمثل في الوضع الحالي للفرد، حيث أن هذا الوضع يتضمن الخبرات السابقة بالإضافة إلى وضع الفرد الطبيعي والاجتماعي..
5. يمكن أن ينظر إلى السلوك الإنساني وبسهولة من ناحية قدرة الفرد، وشخصيته العامة، ومزاجه وحوافزه.
6. فهم السلوك الاجتماعي للفرد وعلاقته بالمجتمع، وأن فهم هذه العلاقة ضروري لأنها إما أن تكون أساسا في بناء المجتمعات والأفراد، وإما أن تكون مفسدة وهدامة.

أهداف الإرشاد من وجهة نظر وليامسون Williamson

حدد وليامسون عدة أهداف للإرشاد بناء على نظرية السمات والعوامل، وهذه الأهداف هي: (Stefflre and Burk, 1979) و(صالح، 1985) و(الاسدي وإبراهيم، 2003).

1. مساعدة المسترشدين في تعلم صنع واتخاذ القرارات الفعالة.
2. مساعدة المسترشدين على تقدير صفاتهم بشكل فعال.
3. توفير المرشد للمعلومات الاجتماعية التي يحتاج المسترشد لها لتحسين تقديره لذاته.
4. تنظيم المرشد لتقديرات المسترشد الحالية وذلك باللجوء إلى استخدام الاختبارات الموضوعية والمقاييس لتطبيقها عليه.
5. مساعدة المسترشد في حل مشكلاته الخاصة، ليتمكن على السيطرة على تطوره من خلال إيجاد الحلول المعقولة لمشكلاته الانفعالية.

6. مساعدة المسترشد على إجراء مقارنة بين صفاته والصفات المميزة لدى الآخرين الذين يحوزون على إعجابه بهم لسمعتهم الطيبة في المجال المهني أو التربوي، وكيف ينظر إلى الوصول إلى صفات مثل هذه.

كيفية تطبيق النظرية

لقد اقترح وليامسون بعض الأساليب الإرشادية والتي هي:

1. تغيير البيئة.
2. اختيار البيئة المناسبة.
3. تعلم المهارات التي يحتاجها الفرد.
4. تغيير الاتجاهات.

كما أكد على عدم وجود أساليب موحدة لإرشاد جميع الطلاب، حيث أن لكل حالة أسلوبها، وهذه الأساليب تبحث تحت العناوين التالية: (يوسف، 2006).

1. **العلاقة العاطفية**: على المرشد أن يكون ودودا مع المسترشد ويعامله كصديق، وأن يحترم فرديته ويكسب ثقته، فعندما يدخل الطالب إلى مكتب المرشد، على المرشد أن يمد له كفه للمصافحة، وأن يرحب به ويتفهمه وينتبه تماما لما يقوله.
2. **تأكيد فهم الذات**: على المرشد أن يحاول مساعدة المسترشد على العوامل المساعدة والعوامل المعيقة في بناء شخصيته، وذلك عن طريق الاختبارات وجمع المعلومات.
3. **التخطيط لبرنامج العمل**: ينبغي على المرشد أن يبدأ انطلاقه من وجهة نظر المسترشد وأهدافه واتجاهاته، ثم يبرز النقاط المرغوبة وغير المرغوبة لدى المسترشد، وبعدها يوضح له لماذا ينصحه باختيار ما، ويجب أن يكون المسترشد قد أصبح قادرا على تمييز وقبول ما ينصح به، وقد تحتاج هذه العملية لمقابلات متكررة.
4. **إكمال الخطة**: حين يقدم المسترشد على اختياره، فإن المرشد يمد له يد المساعدة، وقد تشتمل تلك المساعدة على عمل برنامج للدراسة أو للتدريب بالنسبة للمسترشد.
5. **الإحالة إلى أخصائيين آخرين**: قد لا يكون المرشد مؤهلا للعمل مع المسترشد في بعض الحالات باعتبارها خارجة عن نطاق اختصاصه، مما يجعله يقوم بمساعدة المسترشد وذلك بإحالته إلى مصادر أخرى لتلقي المساعدة.

هذا وقد وضع وليامسون ودالي تشتمل على ست خطوات تمثل عملية الإرشاد في ضوء نظرية السمات والعوامل ، وهذه الخطوات تتمثل بالاتي: (أبو أسعد وعربيات، 2009).

1. التحليل Analysis: تهدف عملية التحليل إلى فهم الطالب (المسترشد) في ضوء المتطلبات الخاصة بتكيفه في الحاضر والمستقبل، ويشتمل على جمع المعلومات والمادة العلمية عن الطالب، وذلك لتسهيل عملية التشخيص من خلال التعرف على القدرات والميول، والدوافع، والاتزان الانفعالي، وغيرها، ويمكن جمع هذه المعلومات من السجلات التراكمية التي تعطي مؤشرات عن درجاته ونشاطاته وعادات عمله وتاريخه الصحي، ومن خلال المقابلة الشخصية، والتعرف على سيرته الذاتية، كذلك من خلال السجلات السردية، والاختبارات النفسية، ومن شكل توزيع الوقت لمعرفة الخط القاعدي السلوكي في الإرشاد، والتعرف على كم ومتى وأين يمكن أن يكون السلوك بحاجة إلى تعديل.
2. التركيب Synthesis: هو تلخيص وتنظيم المعلومات التي تم الحصول عليها من عملية التحليل، بأسلوب مرتب يبرز ايجابيات الطالب ونقاط ضعفه.
3. التشخيص Diagnosis: ويقصد به تفسير المادة المتجمعة في صورة مشكلات، وفي صورة ايجابيات وسلبيات لدى الطالب، ويتم التوصل إلى التشخيص بالاستنتاج المنطقي، كالتعرف على المشكلة، واكتشاف الأسباب، والتنبؤ.
4. الإرشاد Counseling: هو عملية تعليم موجه نحو فهم الذات، ويرى وليامسون Williamson بأن الإرشاد يعتبر المظهر العلاجي للعملية الإرشادية، وهدفه هو مساعدة الطالب (المسترشد) على صياغة الأسئلة التالية:
   - كيف وصلت إلى ذلك؟
   - ما العوامل التي سببت ظهور هذا السلوك؟
   - ما التطورات المحتملة في المستقبل إذا استمر الوضع الحالي على ما هو عليه؟
   - ما الأوضاع البديلة أو الممكنة وما هي وسائلها؟

- كيف استطيع أن أعكس التوقعات المستقبلية؟ وكيف أحدث التغيير المرغوب في سلوكي؟

5. المتابعة Follow – up: وتشمل ما يفعله المرشد من أجل تقرير مدى فاعلية العملية الإرشادية التي تمت.

مزايا نظرية السمات والعوامل

هناك العديد من المزايا التي اتسمت بها نظرية السمات والعوامل أبرزها:

أ. أنها طبقت طريقة عملية في عملية الإرشاد.

ب. أكدت على ضرورة استخدام حقائق واختبارات موضوعية.

ج. أكدت على الرأي الذي يهتم بالمشكلات وطرق علاجها.

د. أكدت على المعرفة والقوى الإدراكية.

سلبيات نظرية السمات

لم تخل نظرية السمات والعوامل من وجود بعض العيوب والسلبيات فيها على الرغم من فاعليتها، وتتلخص هذه السلبيات بالاتي: (الأسدي وإبراهيم، 2003)

1. النظرية تطورت في مجال التربية واقتصرت على الطلاب الذين يمتلكون درجات مختلفة من النضج والمسئولية الذاتية.
2. النظرية بالغت في تأثيرها على سيطرة المرشد، مما جعل الطالب (المسترشد) تابعا له.
3. تجاهلت اهتمامات المسترشد العاطفية.
4. بالغت في اعتمادها على وضع حقائق موضوعية.
5. التأكيد على التحليل الدقيق من خلال جمع البيانات والمعلومات، مما يجعل عملية الإرشاد عملية شاقة وصعبة. (Patterson, 1986).
6. ركزت على المعلومات أكثر من المعنى، وأهملت أهمية الطالب (المسترشد) في فهم المحتوى وقبول المعلومات.

ثانياً: نظرية الشخصية Personality Theory

يعد الفريد أدلر Alfred Adler صاحب نظرية الشخصية، وهو أحد تلاميذ فرويد، كان أدلر يعاني من مشكلة في الرياضيات، وأراد أن يبرهن لمعلمه أنه قادر على التخلص من مشكلته، وبعد فترة قصيرة أصبح أدلر الأول في صفه، واعترض أدلر مع فرويد على مسالة تعميم تفسير الأحلام، مما أدى إلى ترك أدلر لقسم فرويد، وطور كتابه حول علم النفس الفردي والذي يشير إلى عدم القابلية لتقسيم الشخصية في التركيب النفسي، كما أنه رفض تفسير فرويد للاضطراب العصبي الجنسي، واعتقد أن الأسباب الأساسية للمرض هي التعويض عن الإحساس بالنقص. (ابو عيطة، 2002) وأكد أدلر من خلال نظريته على أن الفرد وحدة واحدة وشدد على أهمية تفاعل الفرد ككل متكامل مع باقي أفراد المجتمع. (ضمرة، 2008) ويرى أدلر أن الشخصية موحدة وغير قابلة للانقسام وهذا ما يعرف بعلم النفس الفردي ولم يقصد أدلر أن الناس تدفعهم الأنانية لإشباع دوافعهم الخاصة، ولكنه يقصد الانسجام الداخلي والتعاون مع الآخرين، واستخدام أساليب يطورها الفرد في حياته في مرحلة الطفولة لمساعدته على تنظيم الخبرة وفهمها وتوقعها وضبطها، ولذلك يقول أدلر مخاطبا المرشدين: يجب أن تكون لدينا القدرة على أن نرى بعيني المسترشد ونسمع بأذنيه ونشعر بقلبه. (ابو اسعد وعربيات، 2009) كما يرى أن الناس خلال الحياة يتحركون لتحقيق هدف الحياة، فهم مبدعون ومبتكرون، ولذلك فإن كل فرد يطور نمط حياة فريد وخاص به، ولا يوجد شخصان يتطوران تماما بنفس نمط الحياة، وأن نمط الحياة يتأثر خلال السنوات الست الأولى من حياة الفرد. واعتبر أدلر الميل الاجتماعي مؤشرا على التكيف والصحة النفسية، وأن الميل الاجتماعي يتطور وفق ثلاث متغيرات هي: (ضمرة، 2002)

1. **القدرة على العيش بشكل اجتماعي**، أي الاستعداد الفطري، فالفرد لديه الميل الفطري لأن يطور قدراته ومهاراته الاجتماعية والاندماج الاجتماعي.
2. **القدرة على الاتصال**: يمتلك كل فرد القدرات اللازمة والمؤهلة لأن يعيش بشكل اجتماعي مع الآخرين، وقد يعبر عن هذه القدرات بالتعاون والاتصال مع الآخرين.

3. **الخصائص الديناميكية الثانوية**: وهي الخصائص التي تعبر عن الميل الاجتماعي في الشخصية كالاتجاهات والميول.

وتعد العلاقات بين الطفل وأقاربه وأهله من الأمور التي تساهم في تطور نمط الحياة، كما أن العلاقات الأولية بين الطفل وأهله وخاصة الأم تعتبر من أهم أدوات تشكيل الميل الاجتماعي لدى الفرد على الرغم من فطريته، كما يتاثر تطوره وتشكيل مميزاته وفقا لترتيبه في الأسرة، وفيما يلي جدولا يوضح مدى تأثير ترتيب الطفل في الأسرة على مميزاته الشخصية: (Corey and Kathy, 2001)

موقع الطفل في الأسرة	وضع الأسرة	مميزات الطفل
الابن الوحيد في الأسرة	يحاط الطفل بالعناية الشديدة والاهتمام والرعاية، إذ أن الأسرة لم تمر بتجارب سابقة، ولذلك فإن هذا الطفل يحظى بالحماية الزائدة من جميع أفراد الأسرة.	يلتصق بالراشدين وينشد اهتمامهم وحمايتهم، ويستخدم لغتهم.
الابن الأكبر	يبتعد تدريجيا عن السلطة والالتصاق بالأم عندما يولد الطفل الثاني، وتسند له بعض المسئوليات والمهام، ويشارك الكبار ويكتسب منهم الكثير من المهارات والتجارب.	قد يشعر بالإحباط والغيرة بعد ولادة أخيه، ويصبح أكثر دقة، وأكثر فائدة واعتماداً على النفس لاسيما إذا حصل على الدعم والتشجيع من قبل الأسرة.
الابن الثاني	يحاط بالاهتمام، ويسير بخطوات سريعة، وتشعر الأسرة بان الابن الأكبر يتفوق عليه، وقد يطلب من الابن الأكبر المساعدة البسيطة لأخيه.	يشعر بالمنافسة الشديدة مع أخيه الأكبر، ويحاول جاهدا التفوق، ويحاول استخدام براعة متطورة لاكتشاف مواطن ضعف الأخ الأكبر، ويحاول التميز في مجالات تختلف عن المجالات التي يتميز فيها أخوه الأكبر.
الابن الأوسط	يكون الطفل الأوسط مثل من يعصر بين كفي رحى طاحنة، فالأسرة تمارس الضغوط الكثيرة عليه مما لا يتيح له الفرصة لأن يصبح له أهمية وشأن.	يشعر بعدم العدالة، وقد يتيقن من أن الحياة غير منصفة وفيها غش وخداع، وقد يصبح طفلا يعاني من صراعات مختلفة ومشكلات متعددة، وهذا يدفعه لمساعدة المظلومين والدفاع عنهم.
الابن الأصغر	تهتم الأسرة بالابن الأصغر اهتماماً كبيرا، ويحاول إخوته الأكبر تعليمه والاهتمام به إلى جانب الوالدين.	يود ويحاول أن يكون أكبر من أخوته، وقد تكون لديه خططاً طموحة، لكنه يبقى الطفل المدلل الذي يحظى باهتمام جميع أفراد الأسرة، وله دوره

		الخاص في اللعب، ويسعى إلى تطوير بعض الطرق التي لا يستطيع الآخرون التفكير فيها.
التوأم	ينظر إليهم الآباء والأمهات على أنهم متشابهون، لكنهم قد يختلفون قليلا فأحدهم يكون الأقوى والأكثر نشاطا، والأكثر جرأة.	تكون المهارات اللغوية لدى التوأم أقل من غيرهم من الأطفال، ذلك لأنهم كثيرا ما يلعبون مع بعضهم، ويكتسبون نفس المفردات اللغوية، يعانون بعض الصعوبات في الهوية، والأقوى فيهم يتسم بالقدرة على القيادة
الطفل الذي يولد بعد طفل متوفى	تكون الأم أكثر حرصا وأشد عناية بالطفل، وتسعى جاهدة في وقايته والحفاظ على صحته، لاسيما إذا ولد بعد وفاة الطفل الأول.	قد يستغل هذا الطفل اهتمام والديه المفرط به، والعمل على إسعاده، وربما يكثر من العناد والتمرد على المشاعر.
الطفل المتبنى	تعمد بعض الأسر إلى تبني أحد الأطفال إما لحرمانهم من الأطفال، أو لتقديم المساعدة له، ويشعر الوالدان بالسعادة لوجود هذا الطفل، ويحاولان التعبير عن شكرهم له، وإسعاده وتعويضه عما فقده من حنان والديه الحقيقيين.	يتميز هذا الطفل بكثرة مطالبه، ويشعر بالدلال والاهتمام الشديد، وقد يقاوم والديه الحقيقيين أو يستاء منهما.
الطفل الذكر الوحيد بين أخوات إناث	يميل إلى البقاء مع الإناث كل الوقت لاسيما في حالة غياب الأب، والأسرة تمنحه من الاهتمام أكثر من أخواته على اعتباره الابن الوحيد.	يتصرف في كثير من الأحيان كالإناث، لكنه في الوقت ذاته يحاول أن يثبت بأنه رجل الأسرة.
الطفلة الأنثى الوحيدة بين أخوة ذكور	تحظى هذه الطفلة باهتمام الأسرة، ويشعر إخوتها الأكبر منها بأنهم مسئولون وأوصياء عنها.	تفضل هذه الطفلة محاكاة الصبيان وممارسة ألعابهم، وقد تكون شديدة الأنوثة، كما أنها تتفوق على إخوتها، وتحاول أن تكسب ود والدها.
كل أطفال الأسرة من الذكور	تحاول الأم أن تشبه بعض أولادها بالأنثى فتطيل شعر رأسه، أو تلبسه ملابس الإناث لإشباع حاجتها.	قد يختار الطفل دوره الموكل إليه، أو ربما يحتج عليه بشكل عنيف.
كل أطفال الأسرة من الإناث	قد تعمد الأسرة إلى تشبيه بعض أطفالها بالذكور من خلال اختيار ملابسهم.	ربما تتحول الطفلة من المهمة التي تسند إليها، أو تحتج عليها وتتمرد بشكل قوي.

وهناك ثلاث متغيرات قد تهدد الأفراد في شعورهم نحو الكمال والتعويض مما يهدد تطور الثقة بالنفس والميل الاجتماعي، ومن أهم هذه العوامل أو المتغيرات: (ضمرة، 2008)

1. **الضعف البدني Body weakness**: أن مفهوم الشعور بالنقص ينطلق من مفهوم الشعور بالنقص البدني، فالمشكلات الجسدية والصحية التي يعاني منها الفرد قد تلقي بآثارها على الجوانب النفسية لديه بشكل سلبي أو ايجابي، فالطفل الذي تعرض لإصابات مزمنة خلال طفولته قد يواجه مشاعر النقص وتدني مستويات الثقة الشخصية.
2. **الدلالPampering**: قد يتسبب الأهل من خلال ممارستهم التربوية الخاطئة في تعثر النمو النفسي الطبيعي للطفل، وذلك بالمبالغة في استخدام أسلوب الدلال، فالطفل المدلل يتعامل مع البيئة المحيطة ظاناً أنه يتمكن من الحصول على كل الأشياء التي يرغب في الحصول عليها دون بذل أي مجهود في ذلك، وهذا يتسبب في إضعاف الميل الاجتماعي لدى الطفل، ويقوده إلى الاعتمادية ورفض تحمل المسؤولية، مما ينعكس على صعوبة التعامل مع مشاعر النقص.
3. **الإهمال Neglect**: يعد إهمال الأطفال من أكثر أساليب التربية قسوة وأشدها تأثيرا سلبيا على الأطفال، فالطفل المهمل من الرعاية والعطف والحنو، قد يشعر بأن وجوده غير مرغوب فيه، وهذا يدفعه إلى العزلة الاجتماعية مما يعيق نموه الطبيعي للميل الاجتماعي ومضاعفة مشاعر النقص لديه.

إن الأطفال المدللون والمهملون يمكن أن يتعرضوا للفشل في السعي نحو تعويض مشاعر النقص، بسبب عدم امتلاكهم للأدوات اللازمة لذلك السعي، ذلك أن مشكلات التردد المستمر والإحباط المزمن والانفعالات السلبية والحساسية المفرطة والاضطرابات النفسية والجسدية، كلها عبارة عن مؤشرات ضعف نفسي تحتاج إلى الدعم والمساعدة. وقد يبالغ الفرد في مشاعر النقص لديه مما يجعلها تتحول إلى ما يسمى بعقدة النقص، وهذا يدفع الفرد إلى محاولة مواجهة تلك العقدة بالوصول إلى عقدة الكمال، وهنا تصبح العملية (التعويض) غير سوية، لأنه سيعمل على تضخيم صورته عن ذاته بدلا من التعامل السوي مع مشاعر النقص، في الوقت الذي يشعر فيه بالضعف التام.

أهداف الإرشاد وفقا لنظرية الشخصية

يهدف الإرشاد من خلال هذه النظرية بوجه عام إلى تغيير نمط الحياة وذلك بالتعاون بين المرشد والمسترشد من أجل تحقيق الهوية واستكشاف الأهداف الخاطئة، وقد وضع Mosak المشار إليه في (الشناوي، 1994) قائمة بأهداف العملية الإرشادية العلاجية والتي تشير إلى:

1. زيادة الاهتمام الاجتماعي لدى المسترشد.
2. مساعدة المسترشدين للتغلب على الشعور بالنقص، والوعي بأثره على متغيراته الشخصية والنفسية.
3. إتاحة الفرصة للمسترشدين لتعديل وجهات نظرهم وأهدافهم التي تغير نمطهم في الحياة.
4. مساعدة المسترشد للشعور بالعدالة والمساواة.
5. مساعدة المسترشدين لأن يصبحوا أعضاء فعالين في المجتمع.
6. مساعدة المسترشدين على تقليل أحكامهم السلبية حول الذات.
7. مساعدة المسترشدين على تصحيح الإدراكات حول الأحداث التي يمرون بها.

دور المرشد والخطوات الإرشادية العلاجية

يلعب المرشد دورا فعالا في عملية الإرشاد وفقا لنظرية الشخصية، فهو يقوم بالأدوار التالية: (ابو أسعد وعربيات، 2009).

1. يعتبر المرشد فعالا ويقوم بالتشجيع ويجمع المعلومات ويكتشف المنطق الخاص ونمط الحياة بالنسبة للمسترشد ويقيم معه علاقة واقعية.
2. يهدف المرشد إلى أن يقوم المسترشد نفسه، وأن يكون العلاج في العائلة، اي البحث في ديناميات العلاقات الأسرية وخاصة المبكرة منها على اعتبارها من أساسيات عملية التشخيص.
3. التركيز على البحث عن الأولويات والأخطاء الأساسية في التفكير.

4. محاولة المرشد بأن يكون نموذجا للمسترشد، والبعد عن التسلط، أو الظهور بمظهر العالم أو العارف بكل شيء.
5. يركز المرشد على نقاط القوة، ويتعامل مع المسترشد باحترام وثقة، ويجلس معه وجها لوجه.

أما الخطوات الإرشادية العلاجية فتتمثل في الآتي:

1. **بناء علاقة قائمة على التعاون والاحترام والثقة المتبادلة،** والتشجيع هنا مهم إذ يعمل المرشد على التقمص العاطفي مع المسترشد.
2. **فهم القوة المحركة الفردية،** وهي: فهم نمط الحياة، والذكريات المبكرة، وتكوين العائلة، والأحلام (أي البحث في الأحلام في فترة الطفولة والأحلام المتكررة الأكثر حداثة) والأخطاء الأساسية مثل (التعميم الزائد عن الحد، والأهداف غير الواقعية، وتقليل قيمة الشخص، والقيم المغلوطة، والتشويه لمتطلبات الحياة) والأولويات (وهي طرق الاتصال بالآخرين والتفوق والسيطرة والراحة والخضوع). ويكون التشجيع في كل مرحلة مع فهم نقاط القوة لدى المسترشد والتركيز عليها، ثم التلخيص أي دمج للمواد السابقة لتفسير نمط الحياة.
3. **الاستبصار أي التفسير والاستبصار،** والاستبصار خطوة اتجاه التغيير ويتم فيه زيادة اتجاه الوعي ويقوم المرشد بتفسير عمل العلاقات الاجتماعية.
4. **المساعدة على التكيف:** وفيها يتم استخدام استراتيجيات، وهنا يشجع المرشد المسترشد على عمل القرارات وتغيير حياته.

وقد يلجأ المرشد إلى استخدام استراتيجيات معينة مع المسترشد وهذه الاستراتيجيات هي:

1. **الفورية Immediacy:** الفورية هي تعبير الفرد عن خبرته لما يحدث آنيا في لحظة من لحظات العلاج، فالمسترشد يوصل أشياء تتعلق بالأهداف العلاجية سواء كان ذلك بطريقة لفظية أو غير لفظية، ومن الضروري للمرشد أن يستجيب لها بشكل فوري حيث أنها قد تكون مفيدة.

2. **تجنب المسترشد المشاكل Avoiding The Tar Client**: من الصعب أحيانا تغيير بعض السلوكيات الهادمة للذات والهامة النسبة للمسترشد، فقد يتصرف المسترشد الذي يشعر بالتفاهة وعدم القيمة بطريقة غير لائقة تزعج المرشد، لذا فإنه يتوجب على المرشد الحذر من الوقوع في هذا الشرك، وعليه تشجيع المسترشد على السلوكيات السليمة بدلا من التعليق على الإدراكات غير الفعالة لديه.

3. **البصق في حساء المسترشد Spitting In The client Soup**: لقد استخدم هذا التعبير للإشارة إلى بعض التصرفات التي كانت يقوم بها الأطفال كالبصق على نوع معين من أنواع الطعام الخاصة بأطفال آخرين من أجل الحصول على ذلك الطعام، فالمرشد يقيم الهدف من سلوك المسترشد، ثم يقوم بالتعليق وتقديم بعض الملاحظات الهامة التي تجعل من ذلك السلوك أقل أهمية أو جاذبية، فعلى سبيل المثال إذا تحدث الطالب (المسترشد) إلى المرشد عن مدى الضغوط التي يتعرض لها أثناء قراءة الصحيفة اليومية لوالده الكفيف بعد أن فقد بصره جراء حادث تعرض له مؤخرا، على اعتبار أنه الابن الوحيد على اعتبار أن هذا يضيع عليه بعض الوقت ويشعره بالملل وهنا سيرد المرشد عليه بالقول: ولكن لو لم تفعل ذلك لبقي والدك جاهلا بما يدور في العالم من أحداث وانت لا يسرك أن يكون والدك كذلك، ثم أنه تحمل الكثير من العناء لأجل إسعادك وأظنك تحب أن تعامله بالمثل.

4. **الضغط على الأزرار Pushing Buttons**: يطلب من المسترشد في هذه الإستراتيجية أن يتخيل أحد المواقف الصعبة التي مرت عليه في حياته، ثم يطلب منه أن يتخيل أحد المواقف الصعبة التي مر بها وخلفت له بعض المشاعر السلبية كالشعور بالإحباط أو الغضب، وبعد ذلك يطلب منه أن يخلق الصورة المفرحة التي يود أن يكون عليها، وهنا يتمكن المرشد من تعليم المسترشد بأنه قادر لأن يغير مشاعره بالاعتماد على قوة الإرادة والتحكم في الجوانب المعرفية بما تحتوي عليه من تصورات وأفكار.

5. **وصف الأعراض Prescribing Symptoms**: ويطلق عليها أيضا الاقتراح المضاد Anti Suggestion وهنا يتم تشجيع المسترشد على تنمية وإظهار السلوكيات غير المرغوب فيها أكثر وأكثر، فالطالب الذي يستمر في قضم

أظافره، يشجع على ذلك بطلب من المرشد له بالاستمرار في تكرار ذلك السلوك، وهذا يدفع المسترشد أو الطالب على الوعي أكثر بالطبيعة الفعلية للموقف ويجعله يركز انتباهه على المبالغة في التصرف السلبي وتقبل النتائج المترتبة عليه، وهنا يصبح السلوك الخاطئ أقل جاذبية للمسترشد إذا ما تم تكراره بشكل مستمر.

6. **مهمات الحياة Life Tasks**: هناك ثلاث مهام أساسية في الحياة وهي الحب والمهنة والمجتمع، ولقد طور عدد من الباحثين اختيار درجة رضا الأفراد عن كل مهمة من هذه المهام، وهنا يطلب من المسترشد تقدير مدى سعادته مع أسرته، وعن مدى الرضا الوظيفي الذي يشعر به، وكذلك عن مدى رضاء عن اندماجه مع الجماعة وعلاقاته الاجتماعية، وهذا يساعد في تحديد بعض الأمور التي يجب الاهتمام بها عند الإرشاد والتي ربما يواجه المسترشد صعوبة في إدراكها، وهذه الإستراتيجية تفيد في قياس مدى التغير والتقدم في تحقيق الأهداف.

ثالثاً: نظرية الذات Self Theory

تعتمد هذه النظرية على اسلوب الإرشاد غير المباشر، وقد أطلق عليها مصطلح: الإرشاد المتمركز حول المسترشد، ويعد كارل روجرز أستاذ علم النفس التربوي والإكلينيكي ومؤلف كتاب (المعالجة الإكلينيكية لمشكلات الأطفال) وهو عضو في الجمعية الأمريكية للعلوم النفسية. ولقد اهتم كارل روجرز بهذه النظرية لعدم اقتناعه بعلم الطب النفسي وذلك لعدم اعتبار ما يجول في نفس المسترشد من أفكار وشعور، وهذا هو ما دفعه إلى تطوير نظريته الخاصة التي تتركز على القيم الإنسانية لدى الفرد، حيث أصبح العنصر الإنساني في الإرشاد عنصراً جديداً ومهما. ولقد ركز روجرز فلسفة نظريته هذه على الاهتمام والفهم والحنان بالنسبة للمسترشد، واعتبر هذه العناصر هي الهدف الأساسي في نظريته. (صالح، 1985) والذات هي مجموعة ما يمتلكه الفرد أو ما يستطيع أن يقول أن له جسمه وسماته، وقدراته، وممتلكاته المادية، وأسرته وأصدقاؤه وأعداؤه ومهنته. ولقد تطور مفهوم الذات في علم النفس المعاصر فأصبحت تشتمل على جانبين هما: الذات كموضوع أي كمشاعر واتجاهات وميول ومدركات وتقويم لنفسها كموضوع، والذات كعملية

إذ أنها فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك... الخ (القاضي وآخرون، 2002) ويرى (هول لندزي) المشار اليه في (الأسدي وإبراهيم، 2003) بأن الذات ليست مفهوما ميتافيزيقيا أو دينيا، بل أنها مفهوم يقع ضمن دائرة علم النفس العلمي، وتمثل نظرية الذات محاولة جديدة لتفسير بعض الظواهر وصياغة مفاهيم وملاحظات الفرد لبعض نواحي السلوك، أما حول وصف الذات كفاعل، فهو يرى أن ذلك ليس سوى اسم لمجموعة من العمليات.

وتتكون الذات حسبما يراها روجرز من:

- **الذات الواقعية:** وهي مجموعة من القدرات والإمكانات التي تحدد الصورة الحقيقية للأفراد.
- **الذات الاجتماعية:** وهي مجموعة من المدركات والتصورات التي يحملها الفرد من خلال تعامله مع المجتمع.
- **الذات المثالية:** وهي مجموعة أهداف وتصورات مستقبلية يسعى الفرد للوصول إليها، فقد تكون هذه التصورات واقعية وتتلاءم مع قدرات الفرد، أو قد تكون غير واقعية ولا يمكن الوصول إليها.

وبناء على ما ذكر، يمكن تحديد هذه العلاقات في القول أنه إذا اتفقت الذات الواقعية للفرد مع ذاته الاجتماعية والمثالية، فإنه يشعر بتوافق مع نفسه ومع المحيط الذي يعيش فيه، أما إذا كان هناك تنافرا وعدم تطابق بين الذوات الثلاث، فإن سوء التوافق هذا وعدم الاتزان سيطغى على حياة الفرد مما يدفعه إلى البحث عن أسلوب قادر على أن يتبنى التوافق داخل هذا الفرد، وهذا يجعل الحاجة ماسة إلى الإرشاد لغرض تحقيق الانسجام والتوافق بين الفرد وذاته وبينه وبين المجتمع، وترى هذه النظرية أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الايجابي، فهي تمثل صورة الفرد وجوهره وحيويته، ولذا فإن فهم الإنسان لذاته له أثر كبير في سلوكه من حيث الاستقامة أو الانحراف، وأن تعاون المسترشد مع المرشد أمر أساسي في نجاح عملية الإرشاد، فلا بد من فهم ذات المسترشد كما يراها هو بنفسه، ولذلك فإنه من المهم دراسة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه وعن الآخرين من حوله في المجتمع الذي يعيش فيه. (دبور والصافي، 2007)

الاهتمامات التي ركزت عليها نظرية الذات

لقد حصلت نظرية الذات على سمعة طيبة مما جعل الكثير من المرشدين والمهتمين بمسألة الإرشاد يتجهون إليها، وذلك للأسباب التالية: (يوسف، 2006) و(صالح، 1985) و(دبور والصافي، 2007)

1. إن الفرد يعيش في عالم متغير من خلال خبراته، فهو يدرك هذا العالم ويعتبره مركزه ومحوره.
2. تعتبر النظرية الذاتية نظرية تفاؤلية لأنها تحرص على التعبير البناء والمفيد للفرد.
3. يكون تفاعل الفرد واستجاباته مع ما يحيط به بشكل كلي ومنظم.
4. أن معظم الأساليب السلوكية التي يختارها الفرد تكون منسجمة مع مفهوم الذات لديه.
5. أن الخبرات التي لا تتوافق مع مكونات ذات الفرد تعتبر مهددة لكيانه، فالذات عندما تواجهها مثل هذه الخبرات تزداد تماسكا وتنظيما للمحافظة عليها.
6. إن طريقة استخدام النظرية الذاتية تعتبر سهلة إذا ما قورنت بالنظريات الأخرى.
7. إن ازدياد الاستيعاب الواعي لخبرات الفرد يساعده في تصحيح بعض المفاهيم الخاطئة التي تم استيعابها بشكل خاطئ لتؤدي إلى تكوين منهج أو سلوك خاطئ لدى الفرد.
8. إن الخبرات المتوافقة مع الذات يتفحصها الفرد ثم يستوعبها، فتعمل الذات على احتوائها وبالتالي تزيد من قدرة الفرد على تفهم الآخرين وتقبلهم.

أهداف الإرشاد وفق نظرية الذات

إن الهدف الأساسي للإرشاد في ضوء نظرية الذات هو مساعدة المسترشد في الوصول إلى معرفة ذاته ومحاولة إعادة صياغة هذه الذات عن طريق إزالة العقبات التي تعترضه، وإذا تمكن المسترشد من معرفة ذاته فإنه يستطيع أن يتحرر من السلوك المتعلم وغير المنسجم مع ذاته ومع الآخرين والذي يؤدي إلى إعاقة ميوله الفطرية تجاه تحقيق الذات، ويستطيع المسترشد من خلال الاستعانة بالمرشد على خلق الظروف الملائمة التي تسهم في تطوير وتنظيم سلوكه الايجابي المقبول اجتماعيا، وأن تدخل المرشد في

وضع الأهداف سيؤدي إلى إعاقة تحقيق العملية الطبيعية الأساسية، فالمرشد حسب وجهة نظر روجرز لن يتمكن من مساعدة المسترشد في أن يتعلم الاعتماد على نفسه إلا إذا وضع لنفسه الأهداف. (الأسدي وابراهيم، 2003) ويهدف الإرشاد وفق هذه النظرية على مساعدة المسترشد في إطلاق قوته الكامنة ومساعدته على مواجهة ذاته حيث أنه قادر على فهم الظروف التي تسبب له المتاعب في حياته، ومساعدة المسترشد على النضج وإزالة العوائق التي تقف أمام تحقيقه لذاته.

شروط العلاج وفق نظرية الذات

لقد وضع روجرز عدة شروط للعلاج وهي: (العزة، 2009)

1. **الاتصال السيكولوجي**: ويقصد به تفهم المرشد لخبرات المسترشد والانتباه إلى ما يدلي به من أفكار ومشاعر، وأن يواجه أفكاره غير الصحيحة لإبراز التناقض فيها، ويعكس ويلخص هذه المشاعر، والإرشاد لن يكون ناجحا بدون وجود اتصال فعال بين المرشد والمسترشد.
2. **أن يكون المسترشد غير منسجم مع ذاته**: أن عدم توافق الفرد مع ذاته يرجع إلى محاولاته الفاشلة في التغلب على مشاكله الناتجة عن عدم الانسجام بين مفهومه عن ذاته وسلوكياته، فكلما كان المسترشد قلقا ولديه الدافعية نحو التطوير، كلما كان الإرشاد ناجحا.
3. **أن يكون المرشد أصيلا في تعامله**: بمعنى أن يعي المرشد خبراته ومهمته، وأن يكون صادقا ومخلصا مع المسترشد، وألا يكون مخادعا أو مجرد قائما بلعب دور ما.
4. **الاحترام الايجابي غير المشروط**: أن يحترم المرشد المسترشد باعتباره إنسان له قيمته، بغض النظر عن مشكلاته.
5. **التعاطف**: وهو قدرة المرشد على فهم المسترشد من خلال إطاره المرجعي أي عامله الخاص به، وكما هو يدرك الأمور.
6. **الابتعاد عن عنونة المسترشد**: اي أنه فاشل أو ناجح
7. **عدم استخدام عبارات مبهمة**: على المرشد الابتعاد عن استخدام عبارات ومصطلحات نفسية لا يفهمها المسترشد

تطبيقات النظرية

للاستفادة من هذه النظرية واستخدامها في عملية الإرشاد، فإنه ينبغي على المرشد أن يعتبر المسترشد كفرد وليس مشكلة ومحاولة فهم اتجاهاته وأثرها على مشكلته من خلال إفساح المجال للمسترشد لتفريغ ما في داخله والتنفيس عن انفعالاته، والتحدث بكل صراحة عن مشكلته، وعلى المرشد أن يصغي إلى المسترشد باهتمام، ويركز على جميع تعبيراته اللفظية والجسدية، وعليه أن يلاحظ مدى الانسجام بين تلك التعبيرات وأن يبتعد عن المقاطعة أو التشويش، وأن يهيئ جو مبني على التعاون والمودة والتقبل، وبعد انتهاء المسترشد من حديثه، على المرشد أن يوجه له بعض الأسئلة التوضيحية، ثم يقوم المرشد بتلخيص أفكار ومشاعر المسترشد للتأكد من أنه ليس هناك أي لبس أو عدم فهم، وهناك عدة مراحل تمر بها عملية الإرشاد وهي:

1. **مرحلة الاستطلاع والاستكشاف:** في هذه المرحلة يحاول المرشد التعرف على الصعوبات التي يواجهها المسترشد وتسبب له القلق والتوتر، والتعرف على جوانب القوة والجوانب السلبية لديه، وذلك من خلال الجلسات الإرشادية، ومقابلة أقاربه وذويه ومدرسيه وأصدقائه وذلك لمساعدة المسترشد في فهم شخصيته واستغلال الجوانب الايجابية منها في تحقيق أهدافه.
2. **مرحلة التوضيح وتحقيق القيم:** في هذه المرحلة يزداد وعي المسترشد وفهمه وإدراكه للقيم الحقيقية التي لها مكانة لديه، من خلال الأسئلة التي يوجهها له المرشد والتي يمكن معها إزالة التوتر الموجود لدى المسترشد.
3. **مرحلة المكافأة أو تعزيز الاستجابات:** تعتمد هذه المرحلة على توضيح المرشد لمدى التقدم الذي أحرزه المسترشد في الاتجاه الايجابي وتأكيده للمسترشد بأن ذلك يمثل خطوة أولية في التغلب على المشكلة التي تسبب الاضطرابات الانفعالية.

شروط العملية الإرشادية

يعتمد أساس أسلوب دراسة الذات على افتراض أنه إذا توفرت الشروط الملائمة للتطور فإن المسترشد سيتمكن من أن يكتسب استبصارا، وأن يتخذ خطوات

ايجابية لمحو حل مشكلته على اعتبار أن هذه النظرية تنادي بالإرشاد المتمركز حول المسترشد، وهذه الشروط هي: (القاضي وآخرون، 2006)

1. العلاقة التبادلية والاتصال، أي قيام العلاقة بين شخصين ووجود الاتصال النفسي بينهما، والاتصال النفسي هو الحد الأدنى لحاجة المرشد والمسترشد، أما العلاقة فتشير إلى الحد الأدنى من الخبرة بين شخصين.
2. أن يكون المسترشد قد وصل إلى الحد الأدنى من القلق أو عدم الاتساق ويحدث القلق عندما يعاني الفرد من عدم الاتساق بين صورته عن الذات والسلوك، وكلما زاد قلق الفرد بخصوص عدم الاتساق زاد الاحتمال من نجاح الإرشاد في مهمته، فلا بد أن يكون الفرد قد وصل إلى حالة من الضيق تجعله شديد الرغبة في تغيير نفسه.
3. أن يكون المرشد متسقا متكاملا، وأن تكون صورته عن ننفسه تسمح له بأن ينتبه لكل تصرفاته، وأن يتمكن من نقل خبراته بكل دقة وأمانة إلى الوعي والإحساس.
4. تقدير المسترشد واحترامه بغض النظر عن أي تقويم لسلوكه.
5. تعاطف المرشد وفهم الإطار المرجعي الداخلي للمسترشد كما لو كان هو المسترشد نفسه.
6. ضرورة أن يدرك المسترشد هذا الفهم المتعاطف والتقدير غير المشروط من جانب المرشد.

انه مع ازدياد إحساس المسترشد بالارتياح ستزداد تعبيراته حول ذاته، ففي البداية ستكون أحاديثه تدور حول أمور لا تتعلق بذاته، ولكن مع ازدياد الارتياح والألفة والشعور بالتقبل والتقدير، سيغير مجرى حديثه عن نفسه هو وعن خبراته والصعوبات التي يواجهها.

فوائد وايجابيات نظرية الذات

لقد قدمت نظرية الذات العديد من المنافع والفوائد والتي اهمها ما يلي: (صالح، 1985) و(ابو أسعد وعربيات، 2009)

1. النظرية تقوم على احترام الفرد وأهليته والعمل على توجيه الذات توجيها سليما ليكون الفرد موضع احترام وتقدير.
2. النظرة إلى الإنسان على أنه خير في جوهره ولا حاجة للسيطرة عليه أو التحكم به.
3. مساعدة الفرد لأن يصبح أكثر نضجا وتحقيقا لذاته وأن يصبح أكثر مرونة وتعقلا بأفكاره.
4. مساعدة الفرد لأن يعرف نفسه وبذلك يتخلص من تدخل الآخرين، بل ويتقبلهم ويتقبل نفسه وذاته.
5. الاهتمام باتجاه ورغبة المسترشد أكثر من التركيز على الأساليب الفنية في عملية الإرشاد.
6. الاهتمام بالشعور العاطفي باعتباره شيئا مهما في عملية الإرشاد.
7. شجعت النظرية إجراء البحوث العلمية في ميدان الإرشاد.
8. العلاقة في الإرشاد بين المرشد والمسترشد وفقا لهذه النظرية هي المبدأ الأساسي والسبب الرئيسي المساعد على تغيير سلوك المسترشد.
9. المسترشد هو المركز الأساسي في عملية الإرشاد بدلا من المرشد، وهو النقطة الأساسية التي يرتكز عليها الإرشاد.
10. تساعد عملية الإرشاد وفقا لهذه النظرية في مساعدة المسترشد لأن يتقدم بطريقة ايجابية وفاعلة.

النقد الموجه لنظرية الذات

لا يخلو أي عمل من وجود ثغرات فيه، مما يضطر البعض إلى توجيه بعض الانتقادات حول ذلك العمل، ونظرية الذات تعرضت إلى بعض الانتقادات التي نوردها فيما يلي: (صالح، 1985) و(أبو أسعد وعربيات، 2009)

1. أن النظرية لم تبلور تصورا كاملا لطبيعة الإنسان، وذلك لتركيزها الكامل على الذات ومفهوم الذات.

2. تركت للعميل وحده حق تكوين أهدافه وتقريره مصيره، إذ يتوقع من المرشد أن يكون حياديا في الإرشاد وهذا أمر صعب لأنه يجب أن يشارك المرشد في وضع الأهداف.
3. النظرية غير عملية بالنسبة للأفراد الذين لا يتقبلون تحمل المسؤولية في حل مشكلاتهم.
4. تركز النظرية على الأهمية الذاتية على حساب الموضوعية.
5. تضع النظرية أهمية ثانوية للاختبارات والمقاييس كوسيلة لجمع المعلومات في عملية الإرشاد.
6. ركزت النظرية على الشعور والعاطفة وتجاهلت حقائق الذكاء.
7. تعتبر مجالا عاما وواسعا، وليس من الممكن مساعدة المسترشد بشكل دقيق لاسيما وأنها تشترك مع بقية النظريات الأخرى في أهداف المسترشد.

رابعاً: النظرية السلوكية Behavior Theory

صاحب هذه النظرية هو عالم النفس الأمريكي جون واتسون، حيث اعتقد هو وأنصاره أن السلوك الظاهري هو مصدر المعلومات الوحيد الذي يمكن الوثوق به، كما أكدوا على أهمية البيئة في تكوين السلوك الفردي، وبحثوا في العلاقة بين السلوك الظاهري والمثيرات البيئية، ويرى واتسون وأنصاره أن السلوك الإنساني هو عبارة عن مجموعة من العادات التي يتعلمها الفرد ويكتسبها أثناء مراحل نموه، وتتحكم قوى الدماغ في تكوينها، وهي قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تسيران مجموعة الاستجابات الشرطية، ويرجعون ذلك إلى العوامل البيئية التي يتعرض لها الفرد، وتدور هذه النظرية حول محور عملية التعلم في اكتساب التعلم الجديد أو إطفائه أو إعادته، ولذا فإن السلوك الإنسان هو سلوك مكتسب عن طريق التعلم، وإن سلوك الفرد قابل للتعديل أو التغير وذلك بإيجاد ظروف تعليمية معينة. (الأسدي وإبراهيم، 2003) ويعد العلاج المعرفي السلوكي أحد أساليب العلاج النفسي الحديثة، وقد نتج عن إدخال العمليات المعرفية إلى حيز أساليب العلاج السلوكي، إذ أنه من المؤكد وجود ارتباط بين التفكير والانفعال السلوكي، فقد اعتقد آرون بيك A.Beck أحد رواد العلاج المعرفي السلوكي، بأن الإنسان يشوه المعلومات ويدرك الأشياء بطريقة

خاطئة، مما يقوده إلى تفكير خاطئ وغير وظيفي. (الخطيب، 2001) حيث أن الاضطرابات النفسية تنشأ نتيجة لعدم الاتساق بين النظام المعرفي الداخلي للفرد وبين المثيرات الخارجية التي يتعرض لها وتحليلها وتفسيرها عن طريق النظام المعرفي الداخلي الذي يميزه، ويبدأ للاستجابة في المواقف والأحداث المختلفة، وتتوقف طبيعة الاستجابة الانفعالية لدى الفرد على إدراكه لتلك المواقف والأحداث، فإذا كان الإدراك للواقع مشوشا، تكون النتيجة المنطقية حدوث الإضرابات النفسية، مما يجعل هذا الفرد بحاجة إلى مساعدة. (محمد، 2000) أما إذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة سليمة، كان سلوك الفرد سويا وإنه على خير ما يرام، ولذلك ففي عملية الإرشاد لا بد من دراسة المثير والاستجابة وما بينهما من عوامل الشخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، وتهتم هذه النظرية بالشخصية بشكل كبير على اعتبار أنها من العوامل المؤثرة على السلوك البشري في أفراحه وأحزانه وآلامه، وفي قوته وضعفه، والدافع الذي يعتبر القوى الداخلية المحركة للسلوك، والدوافع إما تكون أولية موروثة وفسيولوجية مثل الجنس، أو ثانوية مكتسبة مثل الخوف. (المعروف، 1985) والسلوك الإنساني أكثره مكتسب عن طريق التعلم وقابل للتعديل.

المفاهيم الأساسية في النظرية السلوكية

تتلخص أهم المفاهيم الأساسية في النظرية السلوكية بالاتي: (ابو أسعد وعربيات، 2009)

1. السلوك الإنساني المكتسب: السلوك الإنساني هو سلوك متعلم يكتسبه الفرد من محيطه سواء كان هذا السلوك سويا، أو مضطربا، وبما أنه سلوك متعلم، لذا لأنه يمكن تعديله، وتغييره ليصبح سلوكا سويا ومقبولا.
2. الاقتران: وهو التجاوز الزمني لحدوث مثيرين احدهما محايد لا يجتذب الفرد والأخر يمتاز بقدرته على اجتذابه واستمرار ردة فعل طبيعية من قبله أي الاستجابة، والمثير ينقسم إلى قسمين هما: المثير غير الشرطي (الطبيعي) وهو ذلك المثير الذي لا يحتاج إلى التعلم، فهو يجتذب الاستجابة مثل رائحة الطعام أو منظره تدفع إلى إجابة غير متعلمة أي غير شرطية وهي سيلان اللعاب، والمثير الشرطي ويطلق عليه المثير غير الطبيعي وهو مثير محايد يتعلم أثره في السلوك من خلال عملية الاقتران التي تحدث عندما يقترن مثير ما مع مثير غير شرطي وعلى

سبيل المثال إذا دقت الساعة في تمام الثانية عشرة والذي هو الوقت الذي يقدم فيه الطعام عادة، فإن صوت دقات الساعة في هذه اللحظة هو مثير شرطي.

3. المثير والاستجابة: لكل سلوك مثير، فإذا كانت العلاقة بين المثير والاستجابة علاقة منسجمة وسليمة، فإنها تنتج السلوك السوي، والعكس صحيح مما يستوجب دراسة الوضع وتقديم المساعدة، والاستجابة نشاط صادر عن العضوية سواء كان إرادي أو غير إرادي، فالاستجابة والسلوك هما نفس النشاط ولكن قد يتألف السلوك من عدد من الاستجابات والاستجابة على نوعين هما: استجابة غير شرطية، أي لا إرادية غير متعلمة، واستجابة شرطية، أي إرادية متعلمة.

الأسس النظرية للعلاج وفق النظرية السلوكية

إن أهم الأسس للعلاج وفق النظرية السلوكية، هي: (دبور والصافي، 2007)

1. علاج يجمع بين العلاج المعرفي بفنياته المتعددة، والعلاج السلوكي.
2. يتعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد (معرفيا، وسلوكيا وانفعاليا).
3. يعتمد على إقامة علاقة تعاونية علاجية بين المرشد والمسترشد تتحدد في ضوئها المسئولية الشخصية للمسترشد، عن كل ما يعتقد فيه من أفكار مشوهة ومعتقدات خاطئة.
4. يتحمل المسترشد المسؤولية الشخصية في إحداث التغيير العلاجي من خلال تصحيح الأفكار المشوهة والمعتقدات الخاطئة وتعديلها.
5. يعتمد هذا الاتجاه العلاجي على الإقناع الجدلي التعليمي، وذلك بتقديم منطق العلاج للمسترشد، وشرحه وإقناعه للقيام بالدور المطلوب منه في تحديد الأفكار وتوضيح علاقتها بما يعانيه.
6. يهتم هذا الاتجاه بتحليل أنماط التفكير لدى الفرد كشرط لتطوير البرامج العلاجية الفاعلة بمشاركة المسترشد.

7. يهتم هذا الاتجاه بتعديل العمليات المعرفية وانماط التفكير وذلك من خلال عملية إعادة البناء المعرفي.
8. يعامل السلوك غير التكيفي بوصفه نتاج التفكير غير الوظيفي، وبناء على ذلك ينظر للعلاج على أنه عملية تعلم داخلية تشمل إعادة تنظيم المجال الإدراكي، وإعادة تنظيم الأفكار المرتبطة بالعلاقات بين الإحداث والمؤثرات البيئية المتنوعة.

إجراءات النظرية السلوكية

هناك العديد من المبادئ والإجراءات التي يستند إليها المرشد التربوي في ضوء النظرية السلوكية، وهي: (يوسف، 2006)

1. **الاشتراط الإجرائي**: ويطلق عليه مبدأ التعلم إذ أنه يؤكد على الاستجابات التي تؤثر على الفرد، فالتعلم يحدث إذا عقب السلوك حدث في البيئة يؤدي إلى إشباع حاجة الفرد واحتمال تكرار السلوك المشبع مستقبلا، وهكذا يحدث التعلم، أي أن النتيجة تؤدي إلى تعلم السلوك وليس المثير، ويرتبط التعلم الإجرائي في أسلوب التعزيز الذي يصاحب التعلم، ولهذا الإجراء استخدامات كثيرة في عملية الإرشاد في المستشفيات والمدارس والعيادات، ولها استخداماتها في التعليم والتدريب والإدارة.
2. **التعزيز**: يعتبر هذا المبدأ من أساسيات عملية التعلم الإجرائي والإرشاد السلوكي، لأنه يعمل على تقوية النتائج المرغوب فيها، ولذا يطلق عليه مصطلح (الثواب) فإذا كان حدث ما (نتيجة) يعقب إتمام استجابة (سلوك) يزداد احتمال حدوث الاستجابة مرة أخرى، ويسمى هذا الحدث اللاحق معزز أو مدعم، والتعزيز على نوعين هما:

أ. **التعزيز الايجابي**: وهو حدث سار لاحق (نتيجة) لاستجابة ما (سلوك) إذا كان الحدث يؤدي إلى زيادة استمرار السلوك. مثال: إذا قام الطالب بعمل ما، وكان ذلك العمل مقبولا ومبادرة جيدة، فشكره المعلم على ذلك، فإذا الطالب سيعاود الرغبة في القيام بمثل هذا العمل الجيد والمقبول.

ب. **التعزيز السلبي**: ويتعلق بالمواقف المزعجة والمثيرة للقلق، فإذا كان استبعاد حدث بغيض يتلو حدوث سلوك ما بحيث يؤدي إلى زيادة حدوث هذا السلوك، فإن استبعاد هذا الحدث يطلق عليه مصطلح التعزيز السلبي ، مثال:

إذا كان الطالب يشعر بتوتر شديد ليلة الامتحان ولم يتمكن من النوم، لكنه استسلم لنوم عميق وهو يستمع إلى موسيقى هادئة، فإنه سيعاود سماع الموسيقى الهادئة حينما يشعر بالقلق.

3. **التعلم بالتقليد والملاحظة والمحاكاة**: يركز هذا المبدأ على أن الفرد يتعلم السلوك من خلال مشاهدة والملاحظة والتقليد، فالطفل يبدأ بتقليد الكبار، وعادة ما يكتسب الفرد سلوكه من خلال مشاهدة نماذج في البيئة وقيامه بتقليدها في العملية الإرشادية، أو تغيير السلوك وتعديله من خلال إعداد نماذج السلوك السوي تقدم للمسترشد عن طريق الأفلام أو القصص أو الاستشهاد ببعض الشخصيات المهمة والبارزة، ومحاكاة السلوك المرغوب تتم من خلال الملاحظة وتعتمد على الانتباه والحفظ واستعادة الحركات، لذا يجب أن يكون سلوك النماذج أو الأمثلة المقدمة للمسترشد هدفا يرغب فيه رغبة شديدة ويتمنى الاقتداء به.

4. **العقاب**: يتمثل العقاب في الحدث الذي يعقب الاستجابة والذي يؤدي إلى ضعف الاستجابة التي تظهر بعد العقوبة، أو التوقف عن هذه الاستجابة، والعقاب على نوعين هما: العقاب الايجابي، ويتمثل في ظهور حدث مؤلم للفرد بعد استجابة ما يؤدي إلى إضعاف أو توقف هذه الاستجابة مثل العقاب البدني أو التوبيخ بعد قيام الفرد بسلوك غير مرغوب فيه، وهناك العقاب السلبي، وهو استبعاد حدث سار للفرد يعقب أي استجابة غير مرغوب فيها مما يؤدي إلى إضعافها أو إيقافها، مثل حرمان الأبناء من استخدام الهاتف أو مشاهدة بعض البرامج التليفزيونية المحببة إلى نفوسهم لفترة معينة.

5. **التشكيل**: التشكيل هو عملية تعلم سلوك مركب ويتطلب تعزيز بعض أنواع السلوك، ورفض تعزيز أنواع أخرى، ويتم ذلك من خلال استخدام الأساليب التالية:

أ. **الانطفاء أو الإغفال**: ويعني انخفاض السلوك في حالة توقف التعزيز سواء كان ذلك بشكل مستمر أو متقطع فيحدث الانطفاء، مما يفيد في تغيير السلوك وتعديله، ويتم ذلك من خلال إهمال السلوك وتجاهله.

ب. **التعميم**: يحدث التعميم نتيجة لأثر تدعيم السلوك مما يؤدي إلى تعميم المثير على مواقف أخرى مشابهة للمثير الأول، مثال: يتحدث الطفل عن أمور

معينة في وجود أفراد أسرته (مثير) وقد يتحدث عن هذه الأمور بنفس الطريقة أمام ضيوف الأسرة (مثير) فسلوك الطفل تم تعميمه على مواقف أخرى، فلو امتدحنا على سبيل المثال أحد الطلاب في الفصل بسبب تبسمه (استجابة) فإنه يزيد معدل ضحكه وكلامه أيضا، ولذلك فإن تدعيم الاستجابة يقود إلى استجابات أخرى مثل الضحك والكلام.

ج. التميز: ويتم عن طريق تعزيز الاستجابة الصحيحة لمثير معين، أي تعزيز الموقف المراد تعلمه أو تعديله، مثال على ذلك عندما يتمكن الفرد من إبعاد يديه عن أي شيء محرق كالنار مثلا.

6. التخلص من الحساسية أو التحصين التدريجي: يتم ذلك في الحالات التي يكون فيها السلوك قد ارتبط بحادثة معينة كالخوف، فتستخدم طريقة التعويد التدريجي المنتظم وذلك بعد التعرف على المثيرات التي تستثير استجابات غريبة، ثم يعرض المسترشد بشكل متكرر وبالتدريج لهذه المثيرات المسببة للخوف في ظروف يشعر فيها بأقل درجة من الخوف وهو في حالة استرخاء لا تنتج عنها الاستجابة الشاذة، ويستمر هذا التعرض على مستوى متدرج في الشدة لحين الوصول إلى المستويات العالية من شدة المثير.

7. الكف المتبادل: يقوم هذا الإجراء على وجود أنماط من الاستجابات المتنافرة وغير المتوافقة مع بعضها البعض مثل السعادة والحزن، أو الاسترخاء والضيق، ويمكن استخدامه في معالجة التبول الليلي حيث أن التبول يحدث بسبب عدم الاستيقاظ والذهاب إلى دورة المياه، فإذا اعتاد الطفل على الاستيقاظ من نومه لأجل الذهاب إلى دورة المياه، فإن كف النوم سيؤدي إلى كف التبول بالتبادل.

8. الاشتراط التجنبي: ويستخدم هذا الإجراء في الجلسات الإرشادية الخاصة بالأفراد الذين يميلون إلى ارتداء ملابس الجنس الأخر أو تقمص شخصياتهم، وبالأفراد المدمنين على التدخين أو تعاطي الكحول، ويتم وفق هذا الإجراء استخدام مثيرات منفرة كالعقاقير التي تثير الاشمئزاز وتسبب التقيؤ، أو استخدام بعض الأشرطة المسجل عليها عبارات تحذير ونفور، أو عرض بعض الأفلام، والتي تتناسب مع السلوك المراد تعديله.

9. **التعاقد السلوكي**: ويركز هذا الإجراء على أهمية الاتفاق مع المسترشد ليحدد بنفسه التغيير السلوكي المرغوب فيه، ويتم ذلك من خلال عقد بين المرشد والمسترشد يحصل كل منهما على شيء من الأخر مقابل ما يقدمه له، ويمكن استخدام هذا الإجراء أثناء دراسة الحالة الفردية أو في الإرشاد الجماعي، ويمكن الاستفادة منه في معالجة حالات التأخر الدراسي، أو المشكلات السلوكية.

دور المرشد في ضوء النظرية السلوكية

بما أن النظرية السلوكية تهدف إلى تغيير السلوك المستهدف ومساعدة المسترشد في اكتساب السلوك جديد والتخلص من السلوك غير المرغوب فيه، وعقد الاتفاق بين المرشد والمسترشد للتخلص من المشكلة التي يعاني منها المسترشد، لذا فإن للمرشد دور كبير في مساعدة المسترشد باستخدام النظرية السلوكية. (Corey, 2001) فالمرشد يتحمل المسؤولية في العملية الإرشادية باعتباره أكثر تفهما للأهداف ولدوره ومهام عمله مع المسترشد، لذا يجب عليه التعرف على أسباب المشكلة، والحصول على معلومات كافية، ونمذجة الدور، وتشجيع دعم السلوك المرغوب فيه، وتحديد أنماط التفكير غير المنطقي وغير التكيفي، ومساعدة المسترشد على تفهم الأثر السلبي لأنماط تفكيره غير المنطقية واستبدالها بأنماط أخرى فعالة، وتدريبه على استخدام استراتيجيات الضبط الذاتي، وصياغة واختيار الإجراءات والأساليب الإرشادية المناسبة والتي تساعد المسترشد في حل مشكلاته، ولقد حدد هوسفورد المشار إليه في (ابو عيطة، 2002) اربعة متغيرات يجب على المرشد مراعاتها عند استخدام الإرشاد السلوكي هي:

1. إمكانيات المسترشد ومقدار الإحباط الذي يعاني منه.
2. نوع المشكلة التي جاء المسترشد لإيجاد حل لها.
3. نوع المعززات المختلفة المتوافرة في بيئة المسترشد وقيمة هذه المعززات.
4. الأشخاص المهمون في حياة المسترشد والذين يمكنهم مساعدة المرشد على تغيير سلوك المسترشد نحو الأفضل.

لأن تقييم عملية الإرشاد تتضمن تحديد مشكلة المسترشد، وتحديد السلوك الذي يرغب في تغييره، وهناك ثلاثة أسس للعملية الإرشادية يجب الاستناد إليها من قبل المرشد لإنجاح عملية الإرشاد وهي:

1. توقيت التعزيز من قبل المرشد، ليكون عاملا فاعلا في تحديد السلوك المرغوب فيه والمطلوب من المسترشد، ويجب أن يكون التعزيز مرغوبا لدى المسترشد.
2. تجزئة استجابات المسترشد لتفهم المشكلة بشكل عميق ودقيق.
3. الاهتمام بالاستجابات الخارجة عن نطاق الجلسة الإرشادية.
4. القدرة على استنتاج السلوك المراد تعزيزه ومعرفة متى وكيف يتم التعزيز.

خامساً: نظرية الجشتالت Gastalt Theory

إن كلمة Gastalt جاءت من الألمانية، وليس لها كلمة مطابقة في اللغة الانجليزية، إلا أنها فهمت على أنها تعني (الكلي) إذ أنها تركز على اعتبار الكل أكبر من مجموع الأجزاء المكونة له، ولذلك فإن الأفراد يتصرفون بطريقة كلية، ويعد بيرلز Perlis مؤسس النظرية الجشتالتية، وقد ولد في برلين عام 1893 وعاش طفولة سعيدة، ثم حصل على شهادة الطب عام 1920 ومنح درجة الدكتوراه الفخرية من جامعة لوس انجلس عام 1950 ثم أسس معهدا للتحليل النفسي. (العزة، 2009) ويرى بيرلز أن الأفعال التامة تعد تكميلا للأجزاء المكونة للشخصية في تحقيق الذات الكلية. (Patterson, 1986) وترى نظرية الجشتالت أن الإنسان حر ويستطيع التخلص من الماضي ويعيش حاضره، وأنه قادر على اتخاذ قرارات مسئولة في سلوكياته، وأن الإنسان جبل على تحقيق ذاته، فهو له جسم وعاطفة وعقل وأحاسيس وأفكار تعمل بشكل متداخل، وهو أي الإنسان يتسم بالفاعلية والوعي والقدرة على الاختيار، ويمتلك الإمكانيات ومصادر القوة التي تمكنه من العيش بفاعلية والقدرة على استعادة ذاته من خلال خبراته وأفكاره، وهو ابن لحظته أي أنه يعيش لحظته الآنية ويخبر نفسه في الوقت الحاضر، كما أنه قادر على تذكر الماضي وتوقع المستقبل، ويعد الإنسان حياديا فهو لا سيء ولا شرير، فالشخصية هي نتائج تفاعل الفرد مع بيئته كما يدركها، ومن خلال تفاعله هذا يحدث النمو والتطور، فالفرد يخاطر ويجازف ويكافح لإشباع الحاجة الموجودة لديه وذلك عن طرق تكوين مفاهيم كلية عن البيئة. والشخصية تنمو بشكل مستمر وهي نوع من أنواع تحقيق الذات الذي يصل إليه الفرد من خلال التكيف الإبداعي، وتساعد الفرد على الانتقال من دعم البيئة إلى دعم

الذات، ويعتبر نمو الشخصية دعما للذات واستقلالها عن البيئة، وهذا ما يعرف عند الجشتالت بالنضج أي الاستقلال من دعم البيئة إلى دعم الذات. (العزة، 2009) لذا فإنه يتوجب على المربين منح الفرص للأطفال لتطوير إمكانياتهم وأساليبهم نحو الاستقلال في المستقبل وأن يعلموهم كيف يزيلوا العراقيل بأنفسهم دون الاعتماد على الراشدين.

اساسيات نظرية الجشتالت

تتلخص المفاهيم الأساسية لنظرية الجشتالت بالاتي:

1. **الكلية Holism**: يعد هذا المفهوم أساس النظرية، على اعتبار أن الكل أكبر من الجزء، وهو يشكل مجموعة متكاملة من الأجزاء، وأن العقل والجسم كيان واحد فلا يمكن الفصل بين الجوانب الجسمية والانفعالية للإنسان، وهذا يعني أن أي عرض يظهر على الفرد لا يمكن فهمه على أساس نتيجة لإصابة عضو معين، بل النظر إليه بوصفه تعبيرا عن إصابة الفرد بأسره، وعليه فإن التعلم الفعال يحدث عندما يفهم افرد الموضوع ككل، فهو يتعلم التفاصيل بشكل أفضل عندما يدرك علاقتها بالكل.
2. **التنظيم الإدراكي Perceptual Organization**: يتعلق التنظيم الإدراكي بالشكل وهو عملية شعورية تبرز وتتمايز لتشكل مركز الوعي الانتباهي للفرد، وبروز الشكل هو عملية مستمرة تولد نشاطا لدى الفرد، وبواسطته تلبي الحاجة التي تظهر لديه، وبالخلفية وهي المكان الذي يظهر عليه الشكل، ويطلق عليه المحتوى، وعليه فإن الخلفية هي الكل، والشكل هو الجزء، والإنسان يصارع من أجل البقاء، إذ أن بروز الشكل ينظم السلوك حتى يشبع هذا الشكل أو الحاجة، وعندما تشبع الحاجة يتراجع الشكل ليصبح خلفية، ويترك المجال لحاجة أخرى لتصبح ملحة، فإذا لم تشبع هذه الحاجة فإنها تصبح ملحة، وتستمر في إلحاحها لتدمر التنظيم الكلي للفرد، ولذلك فإن أهم الأهداف للإرشاد الجشتالتي هو إعادة المرونة للشكل والخلفية. (أبو أسعد وعربيات، 2009) وبما أن الكل هو الذي يحدد الجزء وليس العكس، فإن العضوية تميل إلى تنظيم مدركاتها وإتمام ما ينقصها للتقليل من التوتر

الذي يسببه عدم التنظيم، لذلك فإن محاولة الشخص تشكيل صورة متكاملة تعد دليلا على صحته ونموه العقلي السليم. (العزة، 2009) ويمثل الشكل مركز الاهتمام بينما تمثل الخلفية القاعدة، وأن التفاعل بين الشكل والخلفية هو تفاعل ديناميكي.

3. التعلم بالاستبصار Insight Learning: ويقصد به إعادة تنظيم خبرات الفرد السابقة لتأخذ معنى جديدا، وكلما كان الإدراك واضحا، كلما كان الاستبصار للمواقف فعالا وأمكن التوصل لحلول المشكلات التي يواجهها الفرد، لأن الفرد يعيد تجربة ادراكاته الماضية والحاضرة من أجل حل هذه المشكلات. وتتلخص أهداف الاستبصار العامة بالاتي:
   - تطوير مستوى وعي الفرد لذاته وللمحيطين به.
   - تسهيل النمو الشخصي وتحقيق الذات.
   - المشاركة في التفاعلات الجوهرية وذات المعنى مع الآخرين.
   - تعزيز الانفتاح على الخبرة والممارسة.
4. الغرائز Instincts: اعتبر بيرلز غريزة الجوع غريزة أساسية وضرورية لبقاء الإنسان، وبين مراحل هذه الغريزة وهي: ما قبل الولادة، والرضاعة (مرحلة عدم الصبر) والقضم (مرحلة الهدم والعداوة) والمضغ والعض (مرحلة الامتصاص والتحويل) إن فهم هذه المراحل بشكلها السوي وغير السوي تقود لفهم السلوك.
5. الأعمال غير المنتهية Un finished Businesses: اعتبرت نظرية الجشتالت الأمور غير المشبعة غير مكتملة لأنها تظهر بشكل حاجات ومشاعر غير معبر عنها فتعيق من نمو الفرد، فوجود مشاعر لدى الفرد غير معبر عنها مثل الغضب والألم والقلق والتوتر، يمكن أن تؤثر على سلوك الفرد في الوقت الحالي، مما يدفع له إلى البحث لإنهاء هذه المواقف فيسلك سلوكا قهريا يكون محبطا له، فهو يسعى لتجنب المواقف غير المنتهية والمسببة له عدم الراحة، ويصبح أكثر وعيا عندما تطفو على السطح وتظهر بصورة واضحة.

6. **الوعي والمسؤولية Awareness and Responsibility**: الوعي هو العملية التي نتمكن فيها من التعرف على ما نفكر به وما نشعر به وما نفعله، والوعي بالذات مسألة في غاية الأهمية لأنه ينظم إدراك الفرد لذاته، وعند استخدام النظرية الجشتالتية في الإرشاد، ويقوم المرشد عادة بطرح أسئلة على المسترشد لزيادة الوعي لديه، مثل: بماذا تفكر الآن؟ ماذا يجول في خاطرك الآن وأنت تتحدث؟... إلخ ذلك لأنه يمكن تحفيز الوعي عن طريق طرح الأسئلة. كما أن مدى تحمل المسؤولية يظهر من خلال اللغة التي يستخدمها المسترشد، فإذا كانت منسجمة مع السلوك والمشاعر، فمعنى ذلك أنه يستخدم اللغة الصحيحة، أما إذا كانت غير منسجمة، فهذا يعني أنه لا يتحمل المسؤولية.
7. **هنا والآن Here and Now**: يركز هذا المفهوم على الموقف الراهن، ولا يأخذ بعين الاعتبار الماضي لأنه حدث انتهى، كما لا يهتم بالمستقبل لأنه لم يحدث بعد، لذلك فإن مهمة المرشد هي أن يجعل المسترشد يستحضر الماضي في الحاضر، أي الآن وكأنه يحدث الآن وهنا، وأشار بيرلز إلى أن اهتمام الفرد بالحاضر لا ينقص من اهتمامه بالماضي وان الذكريات المؤلمة يمكن أن تؤثر على الحاضر، وأن وجود مشاكل ومواقف غير منتهية في الماضي ستظهر كأجزاء من الخبرة الحالية، ولذلك فإن المسترشد يعيد تمثيلها لإنهائها ضمن الحاضر فيزول عنه الخوف والتوتر.

أسباب اضطراب السلوك وفق النظرية الجشتالتية

ينظر الجشتالتيون إلى الشخصية على أنها نتاج تفاعل الفرد مع البيئة، فإذا كان هذا التفاعل يشمل الشكل الناضج للفرد، فالفرد هو إنسان سوي وحاجاته مشبعة، أما إذا احتجب الشكل الكلي أو أعيق بشكل او بآخر، فإن الفرد يكون على غير ذاته، والنتيجة أن طاقته سوف تستهلك في محاولة حجب طبيعية، وهذه العراقيل ستكلف الفرد قدرته على مواجهة حاجاته واختبار اللحظة الحالية بكاملها، وهناك أسباب عددية للمشاكل السلوكية هي: (العزة، 2009)

1. **نقص الوعي**: يظهر ذلك في الأفراد الجامدين الذين يلبون مطالب صورة الذات التي تعيق النمو وأنهم يفقدون القوة الخلاقة في التعامل مع البيئة.

2. **عدم تحمل المسؤولية**: يظهر ذلك لدى الأفراد الذين لا يتمكنون من السيطرة على البيئة وعلى أنفسهم، والمسؤولية هي قدرة الفرد على الاستجابة بإبداعية نحو البيئة، وأن الفرد الذي لا يتحمل المسؤولية، لا بد أن يتخذ قرارا، وموقفه دائما موقف الشخص الذي يشير بأصابع اللوم على غيره.
3. **فقدان الاتصال مع البيئة**: الفرد هنا يرسم حدودا جامدة لا تسمح بقبول أية مدخلات بيئية إلى هذه الحدود، فهو لديه أعراض التوحد، وقد يفقد الفرد الاتصال وكأن ذاته ليس بها حدود أي يفقد نفسه مع البيئة، ويصبح هناك خلط بين ذاته وصورتها، والذات هي العنصر السوي الذي يساعد على النمو وهو الجانب الخلاق في الشخصية، أما صورة الذات، فهي مرضية ومعيقة للنمو وتساهم في تكوين مفهوم الذات.
4. **الإعمال غير المتهية**: إن الأعمال غير المنتهية تقود إلى سلوك قهري لدى الفرد وإلى الشعور بالقلق وانهزام الذات، فالفرد الذي لا يستطيع إنهاء أعماله، لن يكون قادرا على إدراك نفسه، ولا يستطيع أن يتحمل وضعه الحالي لأنه لا يقدر على إشباع حاجاته
5. **التجزئة أو الضياع**:تتمثل هذه في نكران الفرد لحاجاته، فهو بدلا من أن يشبع حاجاته، يميل إلى إنكارها وبذلك يصبح شخصا عاجزا.
6. **تصنيف الذات**: إن تصنيف الفرد لنفسه على أنه قوي أو ضعيف يعتبر شكلا من أشكال التجزئة والضياع، وهذا أمر غير عقلاني، فالفرد قد يكون قويا في بعض المواقف وضعيفا في أخرى.

هذا ولقد اقترح بيرلز عدة قوانين لتوجيه المرشد هي: (المرجع السابق)

1. الاستمرار في هنا وهناك.
2. الخبرة المباشرة أكثر من النشاطات مثل الكلام عن التحليل والتأمل.
3. التأكيد على اكتشاف الذات للمسترشد.
4. استخدام أساليب ماهرة للإحباط.
5. التركيز على وعي المسترشد وتحمل المسؤولية.

الأساليب الإرشادية وفق نظرية الجشتالت

تستخدم الأساليب الإرشادية لتحقيق الأهداف المرجوة، وهي مساعدة المسترشد على اكتساب الوعي، وتحقيق التفاعل بين الذات والآخرين، وترجمة المشاعر الداخلية إلى واقع، واستغلال الطاقة الكامنة لدى المسترشد وتوجيهها لخدمته، واكتشاف التناقض في شخصيته، وأبرز هذه الأساليب ما يلي:

1. الآن وكيف **Now and How**: يقوم المرشد بتشجيع المسترشد على أن يعيش مشكلته الانية، ويتحدث معه بلهجة المضارع بعيدا عن أحداث الماضي، ووصف مشاعره من خلال التعبير ولا يهتم المرشد هنا بالمحتوى، بل يعمل على تنمية وعي المسترشد إلى سلوكه ومشاعره دون تفسيرها، وذلك لتحقيق الوعي والإدراك لديه.
2. تحمي المسؤولية **Assuming Responsibility** يتمركز دور المرشد هنا في تشجيع المسترشد على تحمل مسؤولية مشاعره وسلوكياته.
3. الكرسي الساخن **The Hot Chair**: يلجأ المرشد إلى استخدام هذه الإستراتيجية لرفع حالة الوعي الذاتي لدى المسترشد، ويتم اللقاء بين المرشد والمسترشد بجلوس كل منهما على كرسي بحيث يقابل أحدهما الأخر وجها لوجه، ويبدأ المسترشد بالتحدث عن مشكلة تتعلق به وتزعجه ولفترة طويلة قد تمتد إلى نصف ساعة ولحين التوصل إلى النهاية، والهدف من هذا الإجراء هو توضيح اهتمام المرشد أو فريق الإرشاد بشخصية المسترشد وتقلب شعوره وأحاسيسه ومحاولة مساعدته على زيادة الوعي بذاته.
4. الكرسي الخالي **The Empty Chair**: يستخدم هذا الاسلوب لمساعدة المسترشد على التعامل مع أجزاء شخصيته، إذ يوضع كرسيان يقابل أحدهما الآخر، فيجلس المسترشد على أحدهما ثم يبدأ الحديث بين المرشد والمسترشد، ويبدأ المسترشد بالتنقل ما بين الكرسيين، ليمثل أحد أجزاءه مثل الأنا العليا، والأنا السفلى، ويقوم المرشد بملاحظة تنقله ومدى تقدمه في الحوار ويقدم له النصائح الإرشادية المناسبة.

5. عمل المواجهات Making Rounds: يعمد المرشد إلى تطبيق هذه الإستراتيجية عندما يستوجب الوضع الإرشادي مواجهة قوية لعضو معين في الجماعة، ويتطلب المواجهة تعبير المسترشد، فإذا قال على سبيل المثال: (أنا أكره كل فرد موجود في هذه الغرفة) يطلب منه أن يوضح هذه الجملة لكل فرد على حدة وبشكل مباشر، كأن يقول: (أنا أكرهك يا أحمد لأنك ضايقتني في كذا وفي كذا) وقد يكون عمل الجولات على شكل سؤال يوجه إلى المسترشد كأن يسأل: بماذا أنت متأثر؟ هذا السؤال يساعد الفرد على الوعي بحالته المزاجية ومشاعره وأحاسيسه في هذه اللحظة. والهدف من هذا الإجراء هو أن يكتشف المسترشد ذاته.

6. التعبير عن مشاعر الاستياء والتقدير

Expressing Resentment and Appreciation

يشير الجشتالتيون إلى أنه من المستحيل وجود مشاعر التقدير والإعجاب دون وجود مشاعر الاستياء، وتهدف هذه الطريقة إلى مساعدة المسترشد في التعبير عن مشاعره التي لم يعبر عنها في جلسات سابقة، وإلى بيان الجوانب التي يحبها أو يكرهها الآخرون عنه، ومن خلال هذه الطريقة يتعلم المسترشد التعامل مع الجانبين السيئ والجيد.

7. لغة الجسم Body Language: إن استخدام لغة الجسم في مساعدة المسترشد مسألة يؤكد عليها الجشتالتيون، فإذا كان المسترشد يصفق يدا بيد، قد يسأله المرشد: ماذا تقول كفك للكف الأخرى؟ ذلك لأن ما يدور في خلد الفرد ينعكس من خلال حركات جسمه، لذلك يجب الاهتمام بتوحيد الجسم والعقل، وعلى المرشد أن يكون بارعا في تفسير الاتصالات غير اللفظية.

8. تحويل الأسئلة إلى عبارات Changing Questions To Statements

تفضل الطريقة الجشتالتية استخدام الجمل والعبارات الخبرية بدلا من الأسئلة، لأن الأسئلة تحول دون الاتصال الصادق وتعطي رسائل مختلطة وغامضة.

9. الأصالة Authenticity: وتعني أن يتصرف المرشد بناء على ما يدور في عقله وأن يكون على طبيعته فلا يجامل ولا يزيف.

10. الانسحاب Withdrawal: من حق الفرد الانسحاب من الاتصال أو الجلسة الإرشادية، فالفرد يقرر فيما هو يريد الانسحاب أو أن يبقى على اتصال مع أفراد آخرين، والانسحاب يمنح الفرصة للمسترشد أن يشعر بالأمان الذي ينشده والراحة التي يحتاجها.

11. الدور المعاكس Reversal's Role: يستعمل المرشد انعكاسات الدور ليساعد المسترشدين على أن يفهموا بأن السلوك العلني الظاهري قد يعكس دوافعهم الكامنة، فقد يطلب من الشخص الخجول (على سبيل المثال) أن يلعب دور عارض في موقف جماعي.

12. المشاركة في الأحاسيس الداخلية Participation In Interior Feelings

هنا يطلب من المسترشد عدم تقديم تفسيرات لسلوك الآخرين، لأن ذلك يولد دفاعات عندهم، ويطلب منه المشاركة في الأحاسيس والمشاعر.

هذا ومن الجدير بالذكر أن عملية الإرشاد وفق نظرية الجشتالت تستوجب وجود مرشد خبير وماهر، يعي أبعاد مهمته، ويسعى إلى تطوير قدراته المهنية والشخصية، وأن يكون متعمقا بكل مفاهيم وأبعاد هذه النظرية، قادرا على الاتصال الفعال، ويمتلك مهارة إنصات عالية، ومن الضروري أن يكون ملما بأساسيات ومبادئ علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإنسان، بالإضافة إلى العلوم التربوية والإرشادية، والعلاقات الإنسانية والاجتماعية.

مراجع الفصل الثالث

- أبو عيطة، سهام محمد (2002) التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، عمان: دار الفكر.
- ابو أسعد، أحمد وعربيات، أحمد (2009) نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، عمان: دار المسيرة.
- الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان عبد المجيد (2003) الإرشاد التربوي، مفهومه، خصائصه، ماهيته، عمان: دار الثقافة.
- الحياني، عاصم محمود ندا (1989) الإرشاد التربوي والنفسي، العراق، الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.
- الخطيب، جمال (2001) تعديل السلوك الإنساني، الكويت: مكتبة الفلاح.
- الشناوي، محمد محروس (1994) نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، القاهرة: دار غريب.
- العزة، سعيد حسني (2009) دليل المرشد التربوي في المدرسة، عمان: دار الثقافة.
- القاضي، يوسف مصطفى وفطيم، لطفي محمد وحسين، محمود عطا (2002) الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، الرياض: دار المريخ.
- المعروف، صبحي عبد اللطيف (1980) التوجيه التربوي والإرشاد النفسي في الأقطار العربية، بغداد: المكتبة الوطنية.
- دبور، عبد اللطيف والصافي، عبد الحكيم (2007) الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر.
- صالح، محمود عبد الله (1985) أساسيات الإرشاد التربوي، الرياض: دار المريخ.
- ضمرة، جلال كايد (2008) الاتجاهات النظرية في الإرشاد، عمان: دار صفاء.
- محمد، عادل عبد الله (2000) العلاج المعرفي السلوكي، أسس وتطبيقات، القاهرة: دار الرشاد.

- يوسف، عصام (2006) التوجيه التربوي والإرشاد النفسي، عمان: دار أسامة.

- Corey and Kathy doc. (2001) http/:www.wglasserint.com.
- Corey, Gerald (1996) Theory and Practice of Counseling, and Psychology, U.S.A: Brook Cole Publishing Com.
- Patterson, C. (1986) Theories Of Counseling and Psychotherapy , U.S.A: Harper and Raw.
- Stefflre, and Barks (1979) Theories Of Counseling, U.S.A: Mc Graw Hill.

الفصل الرابع

المرشد التربوي وأخلاقيات العمل الإرشادي

طبيعة العملية الإرشادية

العملية الإرشادية في ضوء إدارة الجودة الشاملة

خصائص المرشد التربوي

اخلاقيات مهنة الإرشاد التربوي

مهام المرشد التربوي

الإرشاد النفسي في الجامعات

لجان الإرشاد الأكاديمي في الجامعة

مهام لجنة الإرشاد في المدرسة

الإرشاد في العالم العربي

الصعوبات العلاجية التي تواجه عملية الإرشاد في الوطن العربي

مراجع الفصل الرابع

الفصل الرابع

المرشد التربوي وأخلاقيات العمل الإرشادي

طبيعة العملية الإرشادية

الإرشاد هو علم تطبيقي له جذوره العلمية وممارساته العملية، وهو يعني فن التعامل مع المسترشد ويحتاج إلى مهارة عالية وخبرة كافية، وتدريب مستمر، وإطلاع دائم على أحدث المستجدات، وهو مهنة متأصلة ومبنية على مجموعة من العلوم والمعارف والنظريات، وتتطلب عملية الإرشاد معرفة متعمقة في طرق تطبيقها، والاستفادة من التقنيات الحديثة، والإلمام بإدارة الوقت واستثماره، والإيمان بالعلاقات الإنسانية والاجتماعية، والقدرة على الاتصال الفعال والإنصات الجيد، والمرونة في التعامل وتقبل الرأي الآخر، ولقد ناقشت وثيقة الرابطة الأمريكية للمرشد التربوي طبيعة عملية المساعدة، وأشارت إلى أن تنظيم البرامج الإرشادية في المؤسسات التعليمية والتربوية وعلى مدى الحياة يتطلب ما يلي: (دبور والصافي، 2007)

1. **الوعي بالحاجات الإنمائية التي حددها علم نفس الطفل والمراهق والراشد، ويجب** أن تكون مهارات المرشد ومعارفه ومهاراته الإكلينيكية أكثر كفاءة إذا وجه جهوده بطريقة منظمة بحيث تكون المؤسسة التربوية والتعليمية بما فيها من كوادر ومنهج دراسي أكثر حساسية لمظاهر النمو الشخصي المرتبط بالنجاح في معترك الحياة.
2. **الاعتراف بأهمية المراحل المعرفية – الارتقائية للنضج السيكولوجي في تصور جوهر التدخل الإرشادي في المستويات التربوية المختلفة، وذلك لارتباط هذه** المراحل بالنجاح في الحياة.
3. **أن يهدف التدخل الإرشادي إلى تعزيز الخصائص الهامة المرتبطة بالنجاح في الحياة، وذلك من خلال الجهود التربوية.**

ومن هذا المنطلق يجب على المرشد أن يفهم كيفية تطور الشخصية، وكيفية تصرف الأفراد، وكيف يفكر كل منهم، وكيف يتعلم، وكيف يتغير السلوك، وتعد النظرية أداة المرشد في تفسير السلوك، لأنها تساعده في التعرف على الأمور آنفة الذكر، فإذا ما أراد أن يكون ماهرا وفعالا، عليه أن يتعرف على نظريات الإرشاد وأساسياتها، وطرق تطبيقها، لأن ذلك سيساعده في اتخاذ القرارات بشأن الحالة موضوع عملية الإرشاد، ويقول (Hansen and Others) المشار إليهم في (الأسدي وإبراهيم، 2003) في هذا الصدد، أن النظرية في الإرشاد مهمة لأنها تعتبر منهجا يساعد المرشد لتفهم المسترشد، ودليلا الإرشاد السلوك، وتتركز أهمية الإرشاد في مساعدة الطلبة على التطور لإرشاد وفهم أنفسهم والآخرين، والقدرة على المواجهة، والتصدي للمشكلات الشخصية التي تواجههم في الحياة، ومساعدتهم على تحقيق أعلى مستوى من النمو الشخصي والاجتماعي، ويرى رين Wrenn المشار إليه في (المعروف، 1980) أن عملية الإرشاد تساعد الطالب في تقرير مصيره كهدف أساسي، وعندما يقوم الطالب بتطوير هذه الأهداف، يتم التعزيز للأهداف التربوية، ومن واجبات الإرشاد التربوي دراسة المشاكل الاقتصادية التي تؤثر على سير الطالب الدراسي، وسلوكه في الميدان التربوي والتعليمي، وليس فقط دراسة مشاكل الطلبة الخاصة، ولذلك فإن المرشدين يعملون على إيجاد أساليب معينة لإرشاد الطلبة، ومنها الخبرات الإرشادية المحددة والتي تقدم بطريقة منسجمة من خلال الجماعات، ويجب أن تكون هذه الخبرات جزء لا يتجزأ من البرنامج المدرسي، بل ومكملة للدراسات التي يتلقاها الطالب، كالدراسات الاجتماعية، والصحة، وعلم الاقتصاد، واللغات، والاقتصاد المنزلي، وغيرها من العلوم الأخرى، كما يجب الاستفادة من استشارات أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم لتنمية مهارات الاتصال لديهم، وكيفية تعاملهم الإنساني مع الطلبة وتفاعلهم معهم، والاهتمام بالحاجة إلى مزاوجة المنهج الدراسي بالحاجات النمائية للطلاب، ومن الأهمية بشيء أن تتعدد استراتيجيات الإرشاد التربوي وتتنوع حسبما تحتاجه كل حالة إرشادية.

العملية الإرشادية في ضوء إدارة الجودة الشاملة

لقد أصبح الاهتمام بالجودة موضوعا أساسيا يشغل بال القائمين على إدارات التربية والتعليم، وأصبحت أجهزة التعليم تحت ضغط ملحوظ لاستخدام الجودة

كمعيار للمنتج التعليمي، وبما أن المنتج التعليمي في المؤسسات التربوية والتعليمية هو الطالب، باعتبار الطالب هو محور العملية التعليمية، لذا فإنه يعتبر المستفيد الرئيسي من خدمات الجودة الشاملة، بما يكتسبه من مهارات ومعارف وعلوم وسلوكيات تعمل على التنمية الذاتية لديه، وبناء شخصيته بناء سليما متكاملا، ويرى البيلاوي المشار إليه في (عطية، 2008) أن مفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير تتسم بالاستمرارية لضمان جودة المنتج، وجودة العملية الإنتاجية والجودة هي نتيجة لإرادة وتصميم قويين، وعمل وجهد متواصلين، وهي كفاية عالية لتطبيق صحيح وعمل واضح، وتتعلق بمنظور العميل (الطالب) وتوقعاته لما تكون عليه الخدمة. (المرجع السابق) ولقد أصبح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم مطلبا ملحا من أجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات العصر الذي يتسم بالتسارع المعرفي والتقني، وتتزايد فيه حمى الصراع والمنافسة بين الأفراد والجماعات، وإن الأخذ بمبدأ إدارة الجودة الشاملة في التعليم يمكننا من تحقيق جودة التعليم الذي هو أداة التنمية والتقدم وتكاملها معرفيا ومهاريا ووجدانيا، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على مواجهة تحديات العصر. (البيلاوي وآخرون، 2008)

وتعتبر الجودة (أحمد، 2002) عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية أو معقدة حيث تستند على الإحساس العام للحكم على الأشياء وعلى ضرورة تحسين ظروف العمل وبيئته الإدارية التي اتسمت بالخوف والحذر وترتكز الجودة على الجهود الإيجابية التي يبذلها شخص ما. وتعرف الجودة بأنها (العزاوي، 2005) المواثمة للاستعمال، فهي تعني لمعظم الناس التفضيل. ويتم تحقيق الجودة إذا كانت الخدمات تشبع كل المتطلبات المحددة من قبل الزبائن، ومن هذا المنطلق، فإن إدارة الجودة الشاملة كما عرفتها منظمة التقييس العالمية هي عقيدة أو عرف متأصل وشامل في أسلوب القيادة والتشغيل لمنظمة ما، بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل من خلال التركيز على متطلبات وتوقعات الزبائن مع عدم إغفال متطلبات المساهمين وجميع أصحاب المطالب الآخرين، وقد عبر البعض عن إدارة الجودة بالقول (السلمي، 2002) أنها فن استخدام الموارد في مراحل إنتاج

السلعة أو تقديم الخدمات بحيث تنخفض التكلفة ويقل الهدر والفاقد من الخدمات والموارد المادية، ويقل وقت الجمود وتوقف العمليات الإنتاجية، إنها التحسين المستمر في العمليات والمنتجات وتطويرها من حيث التصميم وطرق الإنتاج والمدخلات والوظائف. ويرى عقيلي كما ورد في (عيسى، 2005) أن إدارة الجودة هي قيام المنظمة بتقديم خدمة ذات مستوى عال من الجودة المتميزة التي تقدر من خلالها على تحقيق رغبات واحتياجات عملائها بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم وتحقيق الرضا والسعادة لديهم ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفا لإنتاج السلعة أو تقديم الخدمة، وإيجاد صفة التميز فيها، وينظر علم الإدارة إلى الجودة على أنها ملاءمة المنتج أو الخدمة للغرض المعد له. وإدارة الجودة الشاملة هي خلق ثقافة متميزة الأداء إذ يعمل كافة أفراد التنظيم بشكل مستمر لتحقيق توقعات المستهلك وأداء العمل مع تحقيق الجودة بشكل أفضل وبفاعلية عالية وفي أقل وقت ممكن. كما أنها تعني باستخدام فرق العمل بشكل تعاوني لأداء الأعمال بتحريك المواهب والقدرات لكافة العاملين في المنظمة لتحسين الإنتاجية والجودة بشكل مستمر. (احمد، وحافظ، 2003) وتعرف الجودة أيضا بأنها معيار الكمال الذي يجب ممارسته في كل الأوقات وهي جهد مستمر ومتطور، بحيث لا يوجد حد معين للجودة نستطيع أن نصل إليه فالجودة هدف يمكن قياسه وليس إحساس مبهم الصلاحية، وهي جهد متواصل من أجل التطوير وليست درجة محددة للامتياز. إن مفهوم إدارة الجودة الشاملة أصبح أسلوباً إدارياً مهما في مجال الإدارة والمنظمات من خلال ما حققه هذا الأسلوب الجديد من نجاحات في الإدارة، بحيث يشتمل هذا الأسلوب على وصف للعمليات الإنتاجية والتعديلات المقترحة التي تساعد على تحسين الجودة بشكل مستمر (اللوزي، 1999) وهناك من ينظر إلى مفهوم إدارة الجودة على أنه فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكل منهج أو نظام إداري شامل قائم على إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المنظمة، بحيث تشمل هذه التغييرات الفكرة، والسلوك، والقيم، والمعتقدات التنظيمية، والمفاهيم الإدارية، ونمط القيادة الإدارية، ونظم وإجراءات العمل والأداء، وذلك من أجل تحسين وتطوير مكونات المنظمة للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها، وبأقل تكلفة، بهدف تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى زبائنها عن طريق إشباع حاجاتهم

ورغباتهم وفق ما يتوقعونه وحيث أن إدارة الجودة الشاملة ظهرت أول ما ظهرت في المجال الصناعي، لذا فإن مفهومها انتقل من مجال الصناعة إلى التعليم (أحمد، 2003) مما ساعد على تقوية أواصر العلاقة بين الأسرة والمجتمع والمدرسة فإدارة الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم تعتبر إستراتيجية إدارية مستمرة للتطوير فهي تعمل على خلق بيئة تعليمية فعالة تسمح لأعضاء هيئة التدريس والعاملين وأولياء الأمور والمسئولين من الحكومة وأرباب العمل بالتعاون لتوفير الموارد التي يحتاجها الطلاب لمواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية المتلاحقة وسوق العمل. أما مفهوم إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي والتعليمي كما عرفه أحمد، في فهي إستراتيجية إدارية مستمرة التطوير تنتجها المؤسسة التعليمية معتمدة على مجموعة معينة من المبادئ، وذلك من أجل تخريج مدخلها الرئيسي وهو الطالب على أعلى مستوى من الجودة في كافة جوانب النمو العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية، وذلك بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوبا بعد تخرجه في سوق العمل، وإرضاءً لكافة أجهزة المجتمع المستفيد من هذا المخرج. وتعني إدارة الجودة في مجال التربية والتعليم السعي إلى تحقيق ما يلي (عيسى، 2005): التركيز الدقيق على الطالب، التكامل مع إستراتيجية الجهة التعليمية (المدرسة، الإدارة العليا، وزارة التربية والتعليم) إشراك الطلاب للعمل مع هيئة التدريس والنشاطات التربوية والتعليمية المختلفة، والاستمرار في التطوير، وملاحقة الفكر الإداري الحديث وتطبيقه في كافة إدارات المؤسسات التعليمية ومستوياتها ووظائفها، واعتبار كل فرد في المؤسسة التعليمية مسئول عن الجودة، ويجب أن تتضمن كل العمليات المنفذة للجودة الشاملة وأن تكون متماشية مع متطلبات التغير الثقافي، وإدارة الجودة الشاملة في التعليم إنما هي نمط أو طريقة لتحقيق الأهداف، وليست مجرد الإنجاز، فتحقيق الأهداف يتوقف على نوعية المدخلات البشرية والمادية المستخدمة وكذلك طرق استخدام هذه المدخلات واستثمارها (أحمد وحافظ، 2003) إن إدارة الجودة الشاملة في التعليم هي بمثابة منهج يرتكز على إمكانية إيجاد ثقافة تنظيمية لدى المؤسسات التعليمية تجعل الإدارة التعليمية وأعضاء هيئة التدريس والعاملين والطلاب متحمسين لكل ما هو جديد من خلال تحريك مواهبهم وقدراتهم وتشجيع فرق العمل والمشاركة في اتخاذ القرار وتحسين العمليات، بما يضفي تغيرا

واضحاً نحو الأفضل لدى خريجي المؤسسات التعليمية. وإدارة الجودة الشاملة أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المؤسسات التعليمية ومستوياتها ليوفر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم وتحقيق أفضل الخدمات التعليمية البحثية بأكفأ الأساليب (النجار، 1999) من هذا المنطلق يمكن القول بأن إدارة الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم تعني تحسين وتطوير الأساليب القيادية والإدارية والعمل على إدخال التغييرات الملائمة والجديدة وإشراك كل أعضاء المؤسسة التعليمية في إحداث ذلك التغيير وبشكل جماعي تعاوني بحيث يكفل إجراء التحديث والتطوير المستمر مع خلق روح المنافسة الشريفة بين المدارس للتصدي لتحديات العصر والتطورات المتلاحقة وبالتالي لتأهيل كل طالب وإعداده بما يتناسب وقدراته ومهاراته وحاجاته والعمل على نموه بشكل متكامل ومن جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية وذلك لمقابلة متطلبات المجتمع وسد حاجات سوق العمل.

وبما أن الهدف الرئيسي في برنامج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية هو تطوير الخدمات والمخرجات مع تخفيض التكاليف والوقت والجهد لتحسين الخدمات المقدمة للطلاب وكسب رضاهم، من خلال التعرف على احتياجاتهم والعمل على تلبيتها والسعي لإضافة بعض الخصائص المبدعة لتحقيق رضا الطلاب والمجتمع المحيط، وإدخال السعاة إلى نفوسهم، لذا فإن جودة العملية الإرشادية تعتبر من أولويات المؤسسة التعليمية. (Boone and Hurtz, 1992) ويتطلب تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية إعداد برنامج إرشادي أكاديمي لضبط قواعد الإرشاد وتحديد آلية دقيقة في تطبيقه، وذلك لتحقيق الأهداف الساعية إلى الحفاظ على الجودة والكفاءة والنوعية في التعليم. (بادياب وآخرون، 2006) وبذلك يحقق الإرشاد للطلاب بمختلف مجالاته الأكاديمية والنفسية، والاجتماعية جودة مخرجات التعليم من خلال قدرة المرشد على التقويم الموضوعي والحيادية العلمية، والنزاهة والشفافية واحترام المسترشد وتفهم حالته تفهما عميقا ودقيقا.

خصائص المرشد التربوي

يؤكد الفكر الحديث على أهمية معتقدات المرشد التربوي وسلوكه أكثر من تاريخه العلمي في الإرشاد، وذلك بالتأكيد على قدرة المرشد وفهمه وقبوله لذاته

وللآخرين، فالمرشد الفعال يهتم بكيفية رؤية المسترشد للعالم، ويمتلك معتقدات إيجابية نحو الناس. (أبو أسعد، 2009) وهناك سمات تميز المرشد التربوي عن غيره تجعله يتمكن من القيام بعمله بطريقة تنسجم مع خصائص ومتطلبات مهنته، ولقد طرح العديد من الكتاب والباحثين الصفات والخصائص التي يجب أن يتحلى بها المرشد التربوي، وتطرق كارل روجرز إلى ثلاثة قيم أساسية يجب أن يؤمن ويتمسك بها المرشد وهذه القيم هي: (Gelar , 1993)

1. التطابق والانسجام Congruence: أي أن تتسم شخصية المرشد بالتكامل والانسجام، وذلك من خلال تعدد الأدوار التي يقوم بها، ويجب أن يتمكن من أن يبقى طبيعيا كما هو دون تكلف ودون زيف، بل يمثل جوانب شخصيته الحقيقية في كل المواقف والأدوار، وأن يتميز بالثبات في تصرفاته وسلوكياته.
2. العاطفة Empathy: ويقصد أن يتحلى المرشد بالذكاء الوجداني والعاطفي، وأن يفكر ويشعر بالطريقة التي يفكر ويشعر بها المسترشد، وأن لا يصدر أحكاما جائرة حول المسترشد عندما يجد لديه قيما تختلف عن قيمه الشخصية، فمن أهم خصائص المرشد أن يكون متعاطفا مع المسترشد ودودا، ومنصتا ومتفاعلا معه إلى أقصى حد.
3. الرعاية الايجابية Positive Care: أي أن يهتم المرشد بالتركيز على احتياجات المسترشد أكثر من احتياجاته الخاصة، فيمنحه الوقت الكافي لعرض حالته، ويعامله كصديق، ويشعره بالثقة والأمن، وأن يهيئ له الجو المفرح السعيد، ويعامله بطريقة مرحة لا تخلو من الطرفة والدعابة وذلك لتحقيق الأمان والسرور في نفس المسترشد.

وبالإضافة إلى القيم أنفة الذكر، فإن هناك العديد من الخصائص والسمات التي ينبغي أن يتحلى بها المرشد التربوي، وهذه الخصائص والسمات نصنفها على الوجه التالي:

أولا: الخصائص الشخصية

تتمثل الخصائص الشخصية للمرشد التربوي بالاتي:

- حسن المنظر الخارجي والهندام والنظافة الشخصية.

- الإخلاص الصادق، والقدرة على اكتشاف نفسه بالقدر المناسب لاحتواء الآخرين، وأن يمثل ذاته الحقيقية دون زيف أو تمثيل أو تصنع.
- القدرة على إقامة علاقات طيبة وودية مع الآخرين.
- التحلي بالصبر والتأني وسعة الصدر، وعدم التعجل في إصدار قراراته أو أحكامه.
- الاتزان الانفعالي والقدرة على التعامل مع انفعالاته بعقلانية وضبط وعدم السماح لتلك الانفعالات بجرح أحاسيس الآخرين.
- القدرة على الإصغاء الجيد لما يقوله الآخرين وعدم المقاطعة أو محاولة اصطياد الأخطاء من خلال سماع أحاديثهم، والقدرة على الاتصال الايجابي الفعال والتواصل الجيد.
- المعرفة بذاته وبقدراته وبأهدافه في الحياة.
- احترام النفس والثقة فيها، واحترام الغير والتعاطف معهم ومساعدتهم.
- الانفتاح على التغير من أجل التطوير والتحسين المستمر.
- سعة الاطلاع، والتعرف على المستجدات والتطورات في مجال التربية بشكل عام وفي مجال تخصصه بشكل خاص.
- القدرة على التعاون والمشاركة مع الزملاء، واتخاذ القرارات السليمة القائمة على أسس علمية.
- التميز بالمرح والبشاشة وسرعة البديهة.
- احترام الاختلاف في وجهات النظر وتقبل النقد الموضوعي والبناء والاعتراف بالخطأ.
- القدرة على استخدام الأساليب والتقنيات والاستراتيجيات المتنوعة.
- التمتع بثقافة عامة واسعة.
- عدم التحيز لفئة دون أخرى، أو لشخص دون آخر.
- الإلمام بالأخلاقيات المهنية والالتزام بها.

ثانياً الخصائص المهنية

- الإيمان الشديد بالمهنة واحترامها.
- القدرة على بناء الثقة بينه وبين المسترشد، وبناء علاقة ايجابية تتسم بالتعاطف والود والاحترام.
- التفهم العميق للعادات والتقاليد الاجتماعية واحترامها والعمل بموجبها.
- الإلمام بنظريات الإرشاد وأساليبه وطرق جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها وتبويبها.
- التطوير المهني المستمر من خلال التدريب أثناء الخدمة، وحضور المؤتمرات والندوات وورش العمل.
- الإلمام بعلم نفس الطفولة والمراهقة والرشد، ونظريات النمو المختلفة.
- احترام الوقت وحسن إدارته واستغلاله أقصى استغلال.
- القدرة على توفير المكان الآمن والهادئ لعقد الجلسات الإرشادية.
- القدرة على التصرف في المواقف الصعبة والحرجة.
- الاستفادة من خبرات وتجارب الآخرين.
- حسن الإدارة والتنظيم، والإلمام بالتشريعات واللوائح التنظيمية.
- القدرة على إدارة الحوار وضبطه.
- الإلمام بأنواع المهن على اختلاف أنواعها ومدى حاجة سوق العمل منها.
- العدالة والمساواة في التعامل مع المسترشدين وغض الطرف عن هفواتهم وأخطائهم.
- الإلمام التام بالنظم الدراسية والأنشطة المصاحبة.
- الإلمام بالمشكلات النفسية والتربوية لطلاب المرحلة التي يعمل بها، وأساليب علاج كل مشكلة.
- الإلمام بمبادئ علم الاجتماع وعلم الاجتماع التربوي.

- القدرة على صياغة الأسئلة الذكية وكيفية طرحها في الأوقات المناسبة.
- البراعة والدقة في كتابة التقارير عن حالة المسترشد، والحفاظ على سريتها.
- القدرة على تحفيز وتعزيز ودفع المسترشد على التحدث بحرية تامة.
- القدرة على اتخاذ القرارات الرشيدة.
- حسن الانتظام في الدوام والمواظبة والتواجد في المكان المخصص وذلك لفسح المجال أمام المسترشد لمقابلته في أوقات الضرورة.
- احترام أنظمة العمل، وحسن التواصل مع الرؤساء والمرؤوسين.
- القدرة على الإبداع والمبادرة.

ثالثاً: الخصائص الاجتماعية

من الخصائص الاجتماعية للمرشد التربوي ما يلي: (العزة، 2009)

- القدرة على إقامة علاقات اجتماعية طيبة مع الآخرين.
- حب الاختلاط بالناس ومساعدتهم والتفاعل الايجابي معهم.
- القدرة على القيادة وتوجيه الآخرين وإرشادهم وتقديم النصح والمشورة لهم.
- الفهم العميق للقيم والمعايير الاجتماعية واحترامها.
- القدرة على تكوين صداقات بسهولة، وتفقد الأصدقاء والوقوف إلى جانبهم في السراء والضراء.
- القدرة على الإقناع والاقتناع.
- القدرة على التعامل بلطف ولباقة مع الآخرين مما يساعد على كسب ودهم والحصول على شعبية كبيرة ومودة من قبل الآخرين.
- حب الأعمال الخيرية والتطوعية وتقديم الخدمات الاجتماعية المتنوعة.
- الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه، والشعور بالانتماء والتكافل.

هذا بالإضافة إلى قدرة المرشد على توطيد العلاقة بين المؤسسة التربوية التعليمية التي يعمل بها، وبين المجتمع الخارجي، وتشجيع تبادل الخدمات والآراء فيما بينهما.

اخلاقيات مهنة الإرشاد التربوي

هناك أخلاقيات تتعلق بكل مهنة من المهن، ويجب الالتزام بهذه الأخلاقيات والعمل ضمن إطارها، ومهنة الإرشاد التربوي كغيرها من المهن الأخرى، تحدها أخلاقيات معينة تستوجب العمل بموجبها، ولقد نشرت جمعية علم النفس الأمريكية عام 1959، ورابطة المرشدين المهنيين الأمريكية عام 1961 دليلا حول أخلاقيات المهنة للمرشدين، وذلك بهدف تحقيق ما يلي:

1. تحديد ما يجب على المرشد القيام به من ممارسات في عملية الإرشاد بشكل عام.
2. تحديد مسؤوليات المرشد تجاه المسترشد.
3. تحديد حقوق المرشد وحدوده في العملية الإرشادية.
4. تحديد الإطار الاجتماعي وحقوق المجتمع على كل من المرشد والمسترشد.

ولقد حدد الميثاق الأخلاقي للمرشد التربوي والذي أعدته جمعية علم النفس الأردنية بهدف التوصل بالمرشدين إلى أداء مهني عال بعيدا عن الأخطاء والتجاوزات المخلة بشرف المهنة ورسالتها، وكانت أهم بنود هذا الميثاق ما يلي: (أبو أسعد، 2009)

1. يجب أن يكون المظهر العام للمرشد التربوي معتدلا.
2. على المرشد أن يسعى إلى إفادة المجتمع ومراعاة الصالح العام والشرائع السماوية والدستورية والقانون.
3. يجب أن يكون المرشد متحررا من كل أشكال وأنواع التعصب الديني أو الطائفي.
4. يجب أن يحترم حقوق الآخرين في اعتناق القيم والآراء والاتجاهات التي تختلف عما يعتنقه هو ذاته.
5. على المرشد أن يقيم علاقة موضوعية متوازنة مع المسترشد، أساسها الصدق وعدم الخداع.
6. أن لا يقيم المرشد علاقات شخصية خاصة مع المسترشد يشوبها الاستغلال الجنسي أو المادي أو النفعي أو الأناني.

7. يجب على المرشد مصارحة المسترشد بحدود وإمكانات النشاط المهني الذي يمتلكه دون مبالغة.
8. يجب الا يستخدم المرشد أدوات فنية أو طرقا وأساليب مهنية لا يجيدها.
9. على المرشد الا يستخدم أجهزة أو أدوات تسجيل إلا بعد استئذان المسترشد وأخذ موافقة ولي أمره إذا كان طفلا.
10. يعتبر المرشد مؤتمنا على ما يقدم له من أسرار خاصة وبيانات شخصية وعليه الحفاظ على سريتها.
11. يجب أن يوثق المرشد عمله المهني بأقصى قدر من الدقة وبشكل يكفل لأي أخصائي آخر استكماله في حالة العجز عن الاستمرار في المهمة لأي سبب من الأسباب.
12. يجب أن يقوم المرشد بعمليات التقويم أو التشخيص أو التدخل العلاجي في إطار العلاقة المهنية فقط، وتعتمد تقاريره على أدلة تدعم صحتها كالمقاييس والمقابلات، على الا يقدم هذه التقارير إلا للجهات المعنية بالعلاج.
13. على المرشد أن يسعى لأن تكون تصرفاته وأقواله في اتجاه ما يرفع من قيمة المهنة النفسية في نظر الآخرين ويكسبها احترام المجتمع وتقديره وينأى بها عن الابتذال والتجريح.
14. يحظر على المرشد نشر أسماء المفحوصين أو عرض نتائج استجاباتهم بصورة قد تسيء إليهم كأفراد أو فئات أو جماعات.
15. عند استخدام الاختبار يجب أن يحرص المرشد على مراجعته والتدرب عليه وتجربته بطريقة استطلاعية قبل الشروع في تطبيقه لهدف عملي أو علمي، كما أن من مسؤوليته أن يتأكد من انطباق كافة الشروط السيكوميترية عليه.
16. يجب الحصول على موافقة المسترشد او ولي أمره (في حالة العجز عن الموافقة) على تطبيق الاختبار بغير إجبار أو ضغوط لبدء الاستجابة أو الاستمرار فيها إلى النهاية.

17. يتحمل المرشد أمانة إبلاغ المسترشد بنتائج ما طبق عليه من اختبارات لأي غرض من الأغراض وذلك في حدود عدم الأضرار بصحته النفسية أو تقديره لذاته.
18. لا يجوز أن يقوم أحد بتطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية أو يصححها إلا المرشد الذي حصل على التدريب الكافي عليها.
19. يجب أن يتخذ المرشد خطوات مناسبة لتكريم المبحوثين في الدراسة كأن يوجه لهم الشكر في إحدى هوامش تقريره النهائي.
20. يجب عدم حجب المرشد للبيانات الأصلية لدراسته عن أي باحث يطلبها لإعادة تحليلها بهدف التأكد من صدقها أو إجراء تحليل آخر عليها، هذا مع عدم الإفصاح عن هويات المبحوثين في الدراسة.
21. على المرشد أن يتقبل الطالب كما هو دون إبداء نقد أو تعنيف أو انفعال أو انزعاج أو استنكار لما يعبر عنه أو يصدر منه.
22. على المرشد أن يقوم بمناقشة المسترشد في طبيعة البرنامج العلاجي، مع مصارحته بحدود إمكاناته، وذلك قبل العلاج.
23. يجب الالتزام التام من قبل المرشد بجدول المواعيد الخاصة بالمسترشد.
24. يجب على المرشد التأكد من خلو المسترشد من أي مرض جسمي أو ذهان عضوي قبل قبوله للعلاج، وفي حالة الشك في ذلك يجب عليه تحويله إلى الأطباء المختصين أو الاستعانة بهم في العلاج.
25. يجب على المرشد العمل على إنهاء العلاقة المهنية أو العلاجية مع المسترشد إذا تبين أنها حققت أهدافها بالشفاء أو أن استمرارها معه لن يفيد المسترشد.
26. على المرشد أن يتعاون مع زملائه في المهنة، وبما يحقق أفضل خدمة للمسترشد.

وبالإضافة إلى ما ذكر آنفا، فإن هناك العديد من المبادئ الأخلاقية التي يجب على المرشد مراعاتها في عمله والالتزام بها، وهذه المبادئ هي: (العزة، 2009)

1. **العلم والخبرة:** لابد لمن يقدم خدمات الإرشاد أن يكون متخصصا في مجال الإرشاد وعلم النفس، وأن يكون على علم تام بالمستجدات التي تطرأ على مجال الإرشاد، بالنظريات الخاصة بالإرشاد، وأساليبه وأدواته، كما يجب أن يتمتع بمهارات وخبرات عالية ومتميزة، وذلك لكي يتمكن من القيام بمهامه على أتم وجه، وقد تتجه بعض المؤسسات التعليمية إلى إسناد بعض المهام الإرشادية إلى بعض أعضاء الهيئة التدريسية، وذلك بسبب الحاجة أو بسبب قدرة هؤلاء الأعضاء على القيام ببعض المهام الإرشادية من خلال تلقيهم بعض الدروس الخاصة بمجال الإرشاد أو بعض الدورات التدريبية في مجال الإرشاد، وهنا يتوجب على المؤسسة التعليمية في حالة تكليف بعض الأعضاء من هيئة التدريس للقيام بعملية الإرشاد أن تقدم لهم دورات تدريبية في مجال الإرشاد ولاسيما لهؤلاء الذين لم يسبق لهم تلقي أي دورة تدريبية حول عملية الإرشاد.
2. **الترخيص:** ويعني ضرورة حصول المرشد على اعتراف بقدرته على ممارسة العمل الإرشادي، ويكون ذلك الاعتراف مقدما من الجهات الرسمية والعلمية، ويشترط في منح المرشد رخصة ممارسة عملية الإرشاد في الولايات المتحدة الأمريكية، على سبيل المثال، أن يكون الشخص المرخص للقيام بمسؤولية الإرشاد قد تلقى بعض العلوم ذات العلاقة وهي: فلسفة التوجيه ومبادئه، ونمو الأفراد وتطورهم، وطرق دراسة الفرد، وطرق استخدام البيانات التعليمية والمهنية، والشخصية، والإدارة والعلاقات البيئية، والإرشاد والأساليب الفنية الجماعية، والبحث والتقويم، وأن يكون قد أمضى عامين على الأقل في مجال التدريس، وأن يكون حاصلا على درجة الماجستير في الإرشاد أو ما يعادلها، كما عليه أن يكون قد تلقى تدريبا عمليا على يد مشرفين متخصصين في مجال الإرشاد، وتلقى دراسة مقررات دراسية متنوعة في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع.
3. **القسم او اليمين:** يتوجب على المرشد أداء القسم قبل حصوله على الترخيص، والقسم يشتمل في بنوده على مراعاة الله في العمل والالتزام بأخلاقيات المهنة والحفاظ على أسرار المسترشدين وحقوقهم.

4. **المحافظة على سرية المعلومات:** من المبادئ الأخلاقية لعملية الإرشاد، الحفاظ على سرية المعلومات التي يدلي بها المسترشد وعدم البوح بها أو التحدث ولو عن جزئية بسيطة عنها أمام الزملاء أو ذوي المسترشد، وذلك لزرع الثقة في نفس المسترشد والمحافظة على حقوقه وأسراره، ولقد أكد (Warman, 1969) المشار إليه في (المرجع السابق) بأنه يمكن للمرشد التحدث عن أسرار المسترشد في بعض الحالات الاستثنائية التي تهدد أمن وسلامة المسترشد أو الآخرين، كالبوح عن نيته في الإقدام على الانتحار أو القيام بجريمة معينة كالقتل أو خلافه، وهنا يتوجب على المرشد إبلاغ الشرطة بذلك.
5. **مراعاة حقوق الطلبة:** للطالب (المسترشد) الحق في الاعتراض على ما يقدم له من خدمات إرشادية، ولذا يجب تزويده بمعلومات كافية منذ بداية العملية الإرشادية، وتوضيح أهداف الإرشاد، والأساليب الإرشادية التي ستنفذ معه، وتحديد مدة كل جلسة إرشادية. (ابو أسعد، 2009) كذلك إعطاء الحق في التحويل عندما يشعر المرشد بأن المسترشد غير مستفيد من الجلسات الإرشادية معه، ومن الضروري تقديم الدعم العاطفي للمسترشد والإصغاء لأقواله والتعاطف معه وتفهم مشكلته.
6. **عدم إصدار احكام قيمية:** لا يجوز للمرشد أن يعنون المسترشد أو يصدر عليه أحكاما قيمية مثل: راسب وغبي ومخرب.. الخ لأن مثل هذه الأحكام تدمر نفسية المسترشد، وتهدم العلاقة الودية بينه وبين المرشد تلك العلاقة التي يجب أن تكون مبنية على الثقة المتبادلة.
7. **الحفاظ على كرامة المهنة:** على المرشد أن يكون القدوة في تصرفاته وأفعاله، وأقواله، وأن يكون حسن السمعة، جيد السلوك، ومستعد لتقديم خدماته لكل الأفراد الذين يطلبونها دون النظر إلى هوياتهم ودينهم وعرقهم، وعليه أن يضع المصلحة العامة فوق كل اعتبار.
8. **تبادل الاستشارات:** على المرشد أن يتبادل الاستشارات الإرشادية مع زملائه من المختصين ن أو يحصل عليها من طبيب العائلة، أو ممن يجد منه الفائدة في تقديم الاستشارة والعون.

9. **عدم الاستغلال المادي:** هناك بعض الحالات الإرشادية الخاصة التي يقوم بها المرشد مقابل بعض المبالغ التي يتم الاتفاق عليها بينه وبين المسترشد، ولذلك عليه أن يبتعد عن الجشع والاستغلال والمبالغة في تحديد التكاليف.
10. **احترام اختصاص الزملاء:** من الأخلاقيات المهمة هي أن يحترم المرشد اختصاصات زملائه في مجال الإرشاد وأن يبتعد عن الاستهزاء بهم أو التقليل من شانهم أو التشهير بسمعتهم.
11. **عدم التحيز:** على المرشد أن يبتعد عن التحيز لفكرة هو يؤمن بها أو اتجاه يراه هو سليما، وأن لا يفرض قيمه الخاصة على الآخرين أو على المسترشدين.
12. **الأصالة:** يجب أن يكون المرشد التربوي أصيلا في تعامله مع المسترشدين، ومخلصا في تقديم المساعدة لهم، ومهمتماً بالأمور التي تقلقهم وتشغل تفكيرهم.

مهام المرشد التربوي

تتشعب مهام المرشد التربوي وتتفرع، فهو مسئول عن تقديم مجموعة من الأنشطة والخدمات التي يقوم بتصميمها وإدارتها وتنفيذها ومتابعتها وتقويمها، ويعد دور المرشد أساسيا ومتنوعا فهو تعريفي، إجرائي، توثيقي، ورقابي، ومن أبرز هذه المهام ما يلي:

1. تحديد الساعات المكتبية التي يتواجد فيها للتشاور والمناقشة مع المسترشدين.
2. إعداد ملفات الطلبة والتي تشتمل كل منها على استمارة تتضمن بيانات مفصلة عن الطالب، مع حفظها في سرية تامة، وكافة السجلات والوثائق الخاصة بالتسجيل أو الحذف أو الإضافة، أو الانسحاب، والمعدل الفصلي والتراكمي ، ومسيرة الطالب الدراسية، والخطة الدراسية المنطبقة عليه، ووثائق تنمية المهارات والتطوير الذاتي، وخدمة المجتمع التي حصل عليها الطالب أثناء دراسته، ونسخة حديثة من السجل الدراسي وكشف الدرجات.
3. القيام بعملية الإرشاد الفردي والجمعي، لكونه من أولويات النظام التعليمي. (بادياب وآخرون، 2006).

4. التنسيق بين البرامج التعليمية ومتطلبات المهنة.
5. تطوير مهارات الاتصال وإدارة الوقت، والمساعدة في اتخاذ القرارات.
6. التطوير الذاتي، (رعاية المتعثرين والموهوبين والمتفوقين والخريجين).
7. تنمية مهارات الاستذكار لدى الطلبة، واستخدام المكتبة، والمراجعة للامتحانات.
8. خلق مناخ صفي جيد ومناسب بالتنسيق مع أعضاء هيئة التدريس للوصول إلى المستوى التعليمي المرغوب فيه.
9. مساعدة الطلبة على التعامل مع مشاكلهم النفسية والتربوية والاجتماعية والعاطفية والسلوكية.(دبور والصافي، 2007).
10. تحديد الطلاب ذوي الحاجة لخدمات نفسية أو اجتماعية متقدمة وذلك عن طريق إجراء الاختبارات والفحوصات، وتحويل الحالات التي تحتاج إلى تدخل علاجي نفسي أو على مستوى متخصص، إلى المؤسسات المعنية.
11. مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم وعلى، كيفية التعامل مع الصراعات، ومساعدتهم على تحقيق أفضل النتائج الأكاديمية. (Griggs, 2006).
12. مساعدة الطلبة في تطوير قدراتهم ومهاراتهم وتحديد ميولهم، وبناء شخصياتهم بشكل قويم.
13. التنسيق مع المجتمع المدني لتقديم الخدمات الإرشادية للمؤسسة التعليمية.
14. تقديم المحاضرات الإرشادية والتوعوية للطلاب ومساعدتهم على التكيف مع المشكلات الحياتية.
15. تقديم البحوث والدراسات الحديثة لتطوير العمل الإرشادي، وإيجاد الحلول الناجحة للمشكلات التربوية والمهنية والنفسية التي تواجه الطلاب.
16. التعامل مع المشكلات الصحية للطلبة وانتقاء أماكن جلوسهم في حجرات وقاعات الدراسة بما يتناسب مع وضعهم الصحي.

17. متابعة حالات غياب الطلبة وتعثرهم الدراسي، وإرشادهم إلى أهمية الالتزام بالنظام.
18. تقديم الاستشارات لأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية في المؤسسة التعليمية التي يعمل بها حول كيفية التعامل مع السلوكيات الصعبة.
19. العمل على توثيق العلاقة بين البيت والمؤسسة التعليمية، وتنظيم برامج زيارات أولياء الأمور واجتماعاتهم.
20. المشاركة في النشاطات اللامنهجية بالتخطيط والمتابعة والتقويم.

الإرشاد النفسي في الجامعات

في دراسة قدمها Wibbamson المشار إليه في (الخالدي والعلمي، 2008) أشارت إلى أن الجامعات في الدول المتقدمة تقدم بالإضافة إلى خدمات الإرشاد التربوي خدماتها في مجال الإرشاد النفسي، ويتبع مركز الإرشاد إلى مركز عميد شؤون الطلبة، ويضم المركز أخصائيين في علم النفس الإرشادي وعلم النفس الإكلينيكي، والاختبارات النفسية والبحث العلمي، ويتولى المركز المهام التالية:

1. **البحوث:** يقوم المركز بإجراء البحوث لفهم خصائص الطلبة، الذين يخدمهم المركز، تلك الخصائص المرتبطة بأدوارهم التعليمية والمهنية أساسا، من حيث العوامل التي تؤثر في اختياراتهم التعليمية والمهنية، ومستويات تحصيلهم ن وتطوير أساليب وأدوات القياس النفسي والتقدير بحيث تلائم مجموعة الطلبة في الجامعة، وتطوير أساليب التدخل الإرشادي واستراتيجياته، ودراسة مشاكل الطلبة ومصادرها والعوامل التي تؤثر فيها ووضع الحلول السليمة لها، ودراسة احتياجات الطلبة وما يطرأ عليها من تغيير.
2. **التقديروالتشخيص:** أي تخطيط أساليب التدخل الإرشادي، وإجراء الاختبارات النفسية وتصحيحها وشرح نتائجها للطلبة، وتقدير قدرات الطالب العقلية، وميوله واتجاهاته وقيمه، وخصائص شخصيته، وتحصيله العلمي، وتشخيص عدم الفاعلية التعليمية أو المهنية.

3. **التدخل الإرشادي:** الاستجابة إلى حاجات الطلبة من العملية الإرشادية عن طريق التدخل لعلاج المشكلات ولتنمية المهارات المتعلقة باتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والاختيار والتخطيط التعليمي والمهني، والتدخل للوقاية من المشكلات.
4. **الاستشارة:** تقديم الاستشارات المهنية والفنية للعاملين في خدمة الطلاب، كأعضاء هيئة التدريس والمرشدين، والعاملين بالجامعة، وتقديم استشارات لشخص يعمل مباشرة في مساعدة شخص آخر، كعضو هيئة التدريس لمساعدة طالب أو طالبة، وتقديم استشارات للمؤسسة الجامعية المختلفة.
5. **تطوير برامج الخدمات:** الاطلاع على المستجدات والتغيرات الحاصلة في ميادين الحياة المختلفة، والاستفادة منها لتطوير برامج الإرشاد.
6. **الإشراف على خدمات الإرشاد في المركز:** ويعني مراجعة أنشطة التقدير والتدخل التي يقوم بها العاملون في المركز.
7. **تدريب طلبة الجامعة:** تدريب الطلبة الذين يدرسون في الجامعة في تخصص علم النفس الإرشادي على القيام بخدمات الإرشاد النفسية.
8. **تقويم الخدمات:** تقويم كل الخدمات أنفة الذكر بتعزيز جوانب قوتها، وتذليل الصعوبات التي تعرقل عملها.

لجان الإرشاد الأكاديمي في الجامعة

تتكون لجان الإرشاد الأكاديمي من المعلمين والمرشدين والإداريين وبعض المعنيين من مؤسسات المجتمع المحلي، والذين يتمتعون بالرغبة الصادقة في تقديم المساعدة للطلبة على تنمية شخصياتهم من جميع جوانبها، ذلك أن عملية الإرشاد هي في الأساس عملية تعاونية تشاركية، وهي مسؤولية جميع من يهمهم أمر الطالب. (دبور والصافي، 2009) ولجان الإرشاد الأكاديمي هي لجان تنفيذية تتشكل بقرار من المجلس الأعلى للمؤسسة التعليمية، ويترأس كل لجنة عضو هيئة تدريس بمواصفات معينة، ويسانده أعضاء آخرون، وتتحدد مهام اللجان وصلاحيتها ضمن قرار المجلس وتتشكل هذه اللجان في الجامعات على النحو التالي: (جامعة فلادلفيا، كلية الحقوق، 2006) المشار إليها في (بادياب وآخرون، 2006) و(Mellon , 2006) و(الزهيري، 1998).

1. لجنة الإرشاد الأكاديمي (المستجدين، والمتخصصين)

تتولى لجنة الإرشاد الأكاديمي مسؤولية تنفيذ برنامج الإرشاد المقترح بجميع معاييره، ومتابعة مدى مطابقة مراحل تنفيذه، ومخرجاته لمعايير ومتطلبات الجودة، وتتحدد مهام اللجنة في المراحل التالية:

المرحلة الأولى: تتعلق بالمرشد الأكاديمي

- اختيار الأساتذة الأكفاء الذين تنطبق عليهم المواصفات المطلوبة للمرشد الأكاديمي (التهيئة النفسية، الدافعية، الانتماء، مهارات التواصل).
- تدريب المرشدين على العملية الإرشادية.
- تهيئة المرشدين، ومساعدتهم بما يضمن إدراك عملية الإرشاد، ودورها في توفير المناخ الأكاديمي الجامعي، وشرح بناء الخطة الدراسية، ومفرداتها.
- توفير كامل اللوائح، والأنظمة، والأدلة الجامعية لعضو هيئة التدريس لمساعدته في اتخاذ القرارات الصائبة، واللازمة لإتمام عملية الإرشاد، وبصفة شمولية.
- توفير نسخ من:
  - نماذج إجراءات التسجيل، والخطط الدراسية ودليل الإرشاد الأكاديمي.
  - الجدول الدراسي للأقسام العلمية متضمنة عدد الشعب المتاحة، وأسماء الأساتذة، ومواعيد المحاضرات، والساعات المكتبية، والامتحانات.
  - نماذج إرشاد المستجدين.
  - توزيع الطلاب على المرشدين الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس، وحصر مجموعات الإرشاد، وإعلان قائمة بأرقام وأسماء الطلاب، وجدول زمني لمتابعتهم.
- تحديد ساعات مكتبية لكل مرشد لمقابلة الطلاب، وإرشادهم، والاستماع إليهم.
- تعريف الطلاب بمرشديهم، وبأهمية عملية الإرشاد، وأهدافها ومتابعة وإجراءات وتعليمات الإرشاد.

المرحلة الثانية: تتعلق بالطلاب

- توفير الدعم اللازم للطالب أثناء مسيرته الأكاديمية بما يحقق انسياب الخطة الدراسية وإنهاء متطلبات الخطة ضمن المدة الزمنية المقررة أو المتاحة.
- إعداد، وتحديث ملف السجل الأكاديمي لكل طالب مع الاحتفاظ بكافة المعلومات والبيانات المتعلقة به.
- تنبيه الطلاب وبشكل مستمر على متابعة التعليمات، والتوجيهات الخاصة بهم، وتوجيههم بأهمية مراجعة دليل الطالب المنشور عبر موقع الجامعة، أو المطبوع، والتقويم الجامعي لمعرفة كافة المواعيد الخاصة بالتسجيل، والحذف، والإضافة، والانسحاب، والامتحانات، والإجازات، وغيرها من الأمور التي تتعلق بسير العملية التعليمية.
- تنبيه الطلاب بضرورة متابعتهم للإعلانات المنشورة في الجامعة أو على موقعها الالكتروني الخاص بالدورات التدريبية، وورش العمل، والندوات، والأبحاث، واللقاءات العلمية والأنشطة، وغيرها من المعلومات.
- إعلام الطلاب بكافة التعليمات المتعلقة بأنظمة الجامعة، من حيث النسبة المحددة للغياب، والأعذار المقبولة، والمسموح بها، وكيفية تقديمها وشروطها، مثل الأعذار الطبية، أو أمور أخرى قهرية قد تواجه الطلاب.
- إعلام الطلاب بكافة القواعد السلوكية المسموح بها، أو الممنوعة داخل الحرم الجامعي، مثل الزي، التدخين، واستخدام الهاتف المحمول، وغيرها من التعليمات.
- إعلام الطلاب بكافة الخدمات، والتسهيلات، والأدوات المتوفرة داخل الجامعة أو من خلالها، مثل المكتبة، ومراكز خدمة المجتمع، ومركز الوسائل التعليمية، والخدمات الطلابية، والمراكز الصحية، وخدمات البريد، والقنوات الأخرى المتاحة لخدمتهم.
- الإشراف على عملية التسجيل للمواد الدراسية، وإتباع متطلبات، وإجراءات التسجيل المواد والسحب، والإضافة والحذف، وتوفير متطلباتها، وعوامل النجاح فيها.

- متابعة عدد الطلاب المسجلين في كل شعبة، وتلافي مشاكل التسجيل والامتحانات.
- الالتزام بالحد الأدنى، والأعلى لعدد الساعات المعتمدة حسب تعليمات الجامعة لكل طالب وفق معدله التراكمي.
- متابعة التحصيل العلمي للطالب، وتوجيهه، ومساعدته أكاديميا، وتربويا.
- متابعة تقدم الطالب، واستكماله لمتطلبات التخرج.
- توفير المواد البديلة لطلاب التخرج، والعمل على تلافي الصعوبات التي تعترض جداولهم الدراسية.
- التنسيق مع لجنة الخطة الدراسية، وعميد الكلية أو مساعده في إعداد جدول المواد الواجب طرحها بناء على حاجات ورغبات الطلاب.
- إعلام الطالب بإمكانية إعادة تسجيل مادة بهدف رفع معدله، أو الخيارات الأخرى المتاحة عبر لوائح، وأنظمة الجامعة.
- توفير الدعم المادي، وغير المادي للطلاب أثناء مسيرتهم التعليمية.

المرحلة الثالثة: تقديم المرشد تقريرا مفصلا للجنة المتابعة والتقويم

2. مهام لجنة متابعة تطبيق معايير التطوير المهني

وتتحدد مهام اللجنة في ثلاث مراحل هي:

أ. المرحلة التي تتعلق بالمرشد الطلابي

- توفير كافة المعلومات الخاصة بمكاتب الاستشارات المهنية داخل وخارج الجامعة.
- توفير قاعدة بيانات عن احتياجات سوق العمل من الموارد البشرية.

ب. المرحلة التي تتعلق بالطلاب

- توفير الإرشاد الوظيفي للطالب أثناء مسيرته التعليمية، وما بعدها بما يحقق إيجاد فرص عمل تتناسب وتخصصه، ووضعه الاجتماعي والمالي.
- تعريف الطلاب بالمهن المختلفة، ومتطلبات سوق العمل المناسبة لتخصصاتهم.
- تعريف الطلاب بالمهارات المطلوبة للمهن المختلفة، وكيفية تنميتها.

- تدريبهم على كتابة السير الذاتية والبحث عن وظيفة واختيار الملائم منها لقدراتهم وتقدير الراتب المناسب.
- إرشادهم لمراكز التدريب المناسبة وتقديم النصح، والإرشاد.
- المواءمة بين مهارات الطلاب، واحتياجات سوق العمل الحقيقية محليا وإقليميا.
- إرشادهم إلى الدورات التدريبية التي تعزز من حصولهم على وظائف حال تخرجهم.
- متابعة تسجيلهم ومساعدتهم في الحصول على دورات ، أو ورش عمل، أو محاضرات، تزيد من حصيلتهم المعرفية تجاه الوظائف والمهن وتنمي قدراتهم وتعزز من كفاءتهم.

ج. تقديم المرشد تقريرا مفصلا للجنة المتابعة والتقويم

3. مهام لجنة متابعة تطبيق معايير التطوير الذاتي والاجتماعي

وتتحدد مهام اللجنة في ثلاث مراحل هي

أ. المرحلة التي تتعلق بالمرشد الطلابي

- توفير كافة المعلومات الخاصة بمكاتب الاستشارات النفسية والاجتماعية، والأسرية داخل وخارج الجامعة.
- إعداد قاعدة بيانات مفصلة عن الطلاب وسيرهم الذاتية، وموضح فيها سجلهم الدراسي والصحي، والاجتماعي (معلومات عن المستوى المعيشي، والظروف الاجتماعية، والأسرية، وغيرها مما يؤثر على دراستهم من قريب أو بعيد).

ب. المرحلة التي تتعلق بالطلاب

- حث الطالب على المشاركة في الأعمال والأنشطة الطلابية الجماعية والاتصال مع الآخرين.
- تنمية قدرته القيادية من خلال برامج اجتماعية متخصصة.
- تنمية روح الولاء، والانتماء لدى الطلاب.
- توعية الطلاب اجتماعيا، وسلوكيا بما يسهم في بناء شخصياتهم.

- تذليل العقبات التي تعترض مسيرة حياة الطالب الجامعية، وذلك بحل مشكلاته التي يواجهها.
- المساهمة في إكساب الطلاب مجموعة من المهارات لمساعدتهم على مواجهة الضغوط التي يعانون منها.
- دراسة الظواهر والحالات السلوكية، والاجتماعية وإيجاد الحلول لها.
- الإسهام في عملية التوافق مع الحياة الاجتماعية للطلاب المستجدين.

ج. تقديم المرشد تقريرا مفصلا للجنة المتابعة والتقويم.

4. مهام لجنة متابعة تطبيق معايير رعاية المتعثرين، والمتفوقين

تتركز مهام هذه اللجنة في المحاولات الجادة لتقديم أفضل وسائل الدعم، والمساندة لتحفيز ودعم المتعثرين والمتفوقين على النحو التالي:

أولاً: فئة المتعثرين

- التعرف على حالات التعثر الموجودة من خلال إحصاءات وبيانات بأسماء الطلبة ومعدلاتهم ومستوياتهم الدراسية.
- إعلام الطالب بتعثره، وخطورة تدني معدله التراكمي، وأثر ذلك على استمراره في الدراسة، ومستواه العلمي فيها.
- إعلام الطالب بخطورة تدني معدله التراكمي عما كان في السابق، وأثر ذلك على مستواه العلمي فيها.
- عقد اجتماعات دورية مستمرة مع الطلاب المتعثرين للكشف عن أسباب التعثر.
- القيام بالعمليات الإرشادية المناسبة لإمكانية، وقدرة الطلاب كل على حدة.
- مساعدة الطلاب في التخلص من التعثر بتوجيههم، واحتضانهم، ودراسة حالاتهم وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- مخاطبة أساتذة المواد لجمع معلومات عن الطالب المتعثر لمعرفة مدى تفاعله في المادة أو العكس وأوجه تقصيره فيها.

- مخاطبة أساتذة المواد للتعاون معهم، وإيجاد الحلول بشرح حالة الطالب إن كان سبب تعثره صحيا، أو نفسيا، أو ماديا، أو غيره.
- إعداد بيانات إحصائية كاملة توضح نسب التعثر بين الطلاب.
- تنسيق الدورات المناسبة حسب احتياجات المتعثرين عن طريق مراكز الخدمة المجتمع، والمراكز الخاصة.
- التواصل مع أولياء الأمور لمتابعة مسيرة الطالب أكاديميا، وحل المشكلات التي تواجهه.
- إعداد تقرير فصلي يرفع للجنة المتابعة يتضمن محاضر اجتماع المرشد مع الطالب، وانجازاته، أو تعذر حل المشكلة.

ثانياً: فئة المتفوقين

- التعرف على المتفوقين في القسم من خلال إحصاءات وبيانات ومعدلاتهم ومستوياتهم الدراسية.
- متابعة حالات التفوق في الأقسام العلمية، والتنسيق مع الأقسام لمتابعتها في الكليات.
- تشجيع الطالب المتفوق وتوجيهه ومتابعته وشرح نتائج تفوقه، والجوائز، أو المكافآت التي يمكن حصوله عليها نتيجة لذلك.
- عقد اجتماعات دورية مستمرة مع الطلاب المتفوقين لتشجيعهم والاستفادة من مهاراتهم وقدراتهم.
- القيام بالعمليات الإرشادية المناسبة لإمكانياتهم، وقدراتهم.
- مخاطبة أساتذة المواد لجمع معلومات عن الطالب المتفوق لمعرفة قدراته وتوجيهها توجيها سليما.
- تنسيق الدورات المناسبة حسب احتياجات المتفوقين عن طريق مراكز خدمة المجتمع، والمراكز الخاصة.
- التواصل مع أولياء الأمور لتحفيز أبنائهم، وتوجيه قدراتهم.

- إعداد تقرير فصلي يرفع للجنة المتابعة والتقويم يتضمن محاضر اجتماع المرشد مع الطلاب المتفوقين، وانجازاته في تطويرهم.

5. **مهام لجنة متابعة تطبيق معايير رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة**

تعمل اللجنة على تمكين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من الحصول على التعليم المناسب والتطوير الشامل للشخصية بإتباع الطرق التالية:

- تحديد العوامل المساعدة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة الطرق المناسبة لرعايتهم.
- التواصل مع مراكز التدريب والتأهيل في القطاعين العام والخاص لإتاحة الفرصة لهم للتطور المهني، والتدريبي، والتأهيلي الشامل.
- توفير المرشدين المختصين في مجال التربية الخاصة.
- وضع قاعدة بيانات للخبراء، والمتخصصين في مجال الفئات الخاصة.
- توفير مناخ مناسب لذوي الاحتياجات الخاصة للاندماج في البيئة الاجتماعية
- تنسيق وتنظيم الدورات التأهيلية لزيادة الثقة بالنفس، وتطوير مهارات الاتصال الاجتماعي.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى فئات، وقطاعات المجتمع الجامعي تجاه ذوي الاحتياجات الخاصة.
- اكتشاف، ورعاية الموهوبين من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إعداد تقرير فصلي يرفع للجنة المتابعة والتقويم يتضمن محاضر اجتماع المرشد مع الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة ، وانجازاته في مساعدتهم.

التقويم والمتابعة

وهي مرحلة التطبيق العملي، ومتابعة تنفيذ، وتحقيق المعايير السابقة، وضمان جودتها ضمن آلية محددة قابلة للتقويم، تقوم بها لجنة تسمى لجنة الإرشاد الأكاديمي والمتابعة، وتتولى القيام بالمهام التالية:

- تقويم المرشد الطلابي، من خلال إعداد استبيانات توزع على الطلاب في نهاية كل فصل دراسي، وأخرى توزع على عمادات شؤون الطلاب والقبول والتسجيل، والجهات الأخرى التي يتعامل معها المرشد في الجامعة.
- متابعة وتدقيق سجلات الإرشاد الخاصة بالطلاب.
- مراقبة دور المرشد في عملية تسجيل الطالب للمواد في كل فصل دراسي وفقا للإجراءات، والمهام المعلنة.
- الإشراف على دور المرشد في مراقبة سير أداء الطالب.
- متابعة اللجان في انجازها لكافة عمليات الإرشاد والتسجيل والتطوير والخدمات الأخرى المكلفة بها.
- مراجعة التقارير المقدمة من المرشد الطلابي.
- إجراء اجتماعات دورية خلال الفصل الدراسي للمرشدين، لمناقشة المشاكل، والصعوبات، والاحتياجات والتقارير المقدمة من قبلهم.
- إيجاد الحلول الممكنة، وتسهيل الإجراءات، وتوفير المستلزمات على ضوء المعلومات التي جمعت من الطلاب، والمرشدين على حد سواء.
- رفع التوصيات المتعلقة بالطلاب إلى عميد الكلية في الأمور التي لا يمكن البت فيها من قبل اللجنة.
- اختيار المرشد الأكاديمي المتميز، وترشيحه لجائزة أفضل مرشد في الجامعة، بناء على استبيانات الطلاب، وتطوير عملية الإرشاد نفسها.
- وضع، وتطوير نماذج للإرشاد الطلابي بناء على المقترحات المقدمة والتقارير والاجتماعات الدورية والتوصيات من قبل اللجان الطلابية المختلفة.
- اقتراح مطبوعات إعلامية لمساندة العملية الإرشادية للطلاب، وإمدادهم بالمعلومات التي يحتاجونها.
- جدولة مهام، وأعمال اللجان الإرشادية، واللقاءات الدورية، والاجتماعات الفصلية.

- تقديم تقارير نهائية عن سير عملية الإرشاد الأكاديمي التي حققتها اللجنة إلى المجلس الأعلى للجامعة في نهاية كل فصل الدراسي.

مهام لجنة الإرشاد في المدرسة

تتكون لجنة الإرشاد في المدرسة من كل من المرشد التربوي، ومدير المدرسة باعتباره القائد التربوي الذي يدير عملية تحديد رسالة المدرسة ورؤيتها، وأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية من القادرين على العطاء في مجال الإرشاد، ومن بعض الأعضاء من خارج المدرسة والمعنيين بشئون الإرشاد، وتتلخص مهام لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة بالاتي: (دبور والصافي، 2007)

1. إعداد خطط برنامج الإرشاد والتوجيه في المدرسة.
2. متابعة تنفيذ الخطط، وتقويمها، والعمل على تطويرها وتنميتها.
3. توثيق العلاقة بين المجتمع المحلي والمدرسة، وبين أولياء الأمور والمدرسة.
4. متابعة ورعاية مستوى تحصيل الطلبة في جميع المواد الدراسية.
5. اقتراح الأفكار الجديدة والمبدعة والبناءة التي تساعد على دفع عجلة التقدم والأداء المتميز في مجال التوجيه والإرشاد.
6. دراسة الحالات الصعبة والمستعصية التي يعاني منها الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها.
7. المصادقة على التقرير الختامي لبرنامج التوجيه والإرشاد في المدرسة .

هذا وتعمل لجان الإرشاد في كل المؤسسات التعليمية على غرس الشعور بالرضا والسعادة في نفوس الطلاب من خلال مساعدتهم على إحراز النجاح والتطور والتميز العلمي والمهني، وتطوير مهاراتهم الذاتية، والعمل على تطوير الأداء بشكل مستمر، وتطوير كل عناصر العملية التعليمية التعلمية، ولذلك فإن المدارس بحاجة إلى الإرشاد التربوي لأنه يقود إلى فهم الطلاب بشكل هادف ويساعدهم على فهم دواتهم وبيئاتهم ومشكلاتهم، والاعتماد على انفسهم في حل تلك المشكلات، فالإرشاد يعد وسيلة فعالة لتوجيه الطلبة وتعديل سلوكهم، وزيادة دافعيتهم في التحصيل والتعلم وسعة الاطلاع، والتعامل مع الآخرين بشفافية وإيجابية، وعليه فإن

ما ستقدمه المدارس على المدى البعيد وما تقوم به من تغييرات نحو الأحسن يعتمد على أداء المرشدين بشكل متميز في الوقت الراهن.

الإرشاد في العالم العربي

لا ينكر الفرد ضعف انتشار الخدمات الإرشادية في العالم العربي، ولا يقدر أن يزعم بجودتها وتميزها في حالة وجودها في بعض الأقطار العربية، ولقد كشفت إحدى الدراسات التي أجريت في هذا المجال، أن الدول العربية فيها نوع من الخدمات الإرشادية، حيث اشتملت الدراسة على عشر دول في الشرق الأوسط منها تسع دول عربية هي: المملكة الأردنية، والجزائر والعراق والكويت ولبنان وقطر والسودان والمملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية ، وكانت الدولة العاشرة هي إيران، ولقد أشارت الدراسة إلى أن المملكة الأردنية الهاشمية هي البلد العربي الوحيد الذي يدرس فيه الإرشاد على مستوى الماجستير وحتى عام 1999، كما وجدت الدراسة أن هناك بعض الأسباب التي تحول دون تطور الخدمات الإرشادية في الوطن العربي، وأبرزها الاعتقاد بإمكانية الأسرة في إرشاد الشباب ووجود عوامل تتحكم في الاختيار لا ترتبط بالكفاءة، والاتجاه التسلطي القسري الذي يفضل الولاء على الكفاءة، وغياب التدريب من قبل القادة المهنيين لأخصائيين جدد خوفا على مراكز هؤلاء القادة الذين يظنون أنه قد تسلب سلطتهم وقوتهم من قبل المدربين الجدد، كما أن ثقافة البلدان النامية لا تفسح المجال للمرشد ليقوم بدوره في تسيير التغير الاجتماعي الذي يسير بسهولة. (سليمان، 1999) هذا بالإضافة إلى نقص الوعي بأهمية الإرشاد التربوي والمهني والنفسي كمعيار لجودة مخرجات التعليم، وعدم تفاعل الطلاب مع البرامج الإرشادية، وذلك قد يرجع بسبب عدم جديتها أو ضعف جدواها، وهناك العديد من الندوات والحلقات في الوطن العربي أشرف عليها المركز التربوي للبحوث والإنماء في بيروت، والتي عقدت في المملكة الأردنية الهاشمية عام 1980، ومنها الحلقة الدراسية لتوجيه وإرشاد الطلبة نحو التعليم الثانوي العام والفني التي عقدت في بغداد عام 1982، وبحوث ندوة الإرشاد النفسي والتربوي من أجل التنمية والتي شاركت فيها دول الخليج العربي وعقدت ندوة في الكويت عام 1984، والحلقة الدراسية للعاملين في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي في دول الخليج والتي عقدت في دولة

البحرين عام 1984، ومع ذلك فإنه لم يظهر مفهوم الإرشاد في هذه البحوث كموضوع مستقل، بل أدمج مع الخدمات المدرسية الأخرى، كالخدمة الاجتماعية والخدمات النفسية، وطرح في توصيات في تلك الندوات التأكيد على مزيد من البحث والدراسة حول توضيح مفهوم الإرشاد ودوره التربوي. (العزة، 2009) وبما أن المملكة الأردنية الهاشمية هي أول دولة عربية درست الإرشاد في العالم العربي، فقد عني قسم الإرشاد في المدارس الأردنية منذ عام 1969 ببرنامج إرشادي في المدرسة يشتمل على خدمات في مجال التوجيه والإرشاد وفي ضوء الظروف والإمكانات المتاحة لكل مدرسة، وكان عدد المرشدين في عام 1969 (ست) مرشدين ومرشدات في مدارس مدينة عمان فقط، وفي عام 1979 ازداد عددهم ليصبح (مائة وخمسة) مرشد ومرشدة. (ابو أسعد، 2009) وفي عام 1984، 1985 وصل عددهم إلى (مائتين وخمسة) مرشد ومرشدة (العزة، 2009) ولقد طرأ تطور على خدمات البرنامج الإرشادي عام 1980/ 1981 حيث اهتم قسم التوجيه والإرشاد بالتوجيه المهني، عن طريق تدريب المرشدين على التوجيه في ذلك المجال وعلى كيفية تقديم الإرشاد المهني الذي يساعد الطلبة على التخطيط السليم واتخاذ القرارات في كيفية استغلال الفرص التعليمية والمهنية المتاحة. وفي عام 1981 اهتم قسم التوجيه والإرشاد بالعمل على تحسين نوعية الخدمات الإرشادية وزيادة فعاليتها في مجال الإرشاد النفسي والاجتماعي، وتناول التحسين التطوير في جوانب عمليات الإرشاد التربوي بما يتعلق بالمفاهيم والأهداف والإجراءات والأساليب والطرق المستخدمة، فقد تطورت المفاهيم من خلال الممارسة الإرشادية والخبرة الطويلة لدى قسم الإرشاد كما تم تعديل الأهداف التي يسعى برنامج الإرشاد في المدرسة إلى تحقيقها، فبعد أن كانت تركز على الجانب الوقائي والعلاجي وبشكل غير مدروس، صارت تنتظم في ثلاث محاور أساسية هي: (ابو أسعد، 2009)

- **الهدف النمائي:** ويعني بزيادة معرفة المتعلم بذاته وبالعالم المحيط به، وإكسابه مهارات السلوك الاجتماعي البناء، وتطوير اتجاهاته الايجابية نحو ذاته ونحو الآخرين.
- **الهدف الوقائي:** ويهتم بتطوير إمكانيات المتعلم وسلوكياته بهدف تجنب وقوعه في المشكلات، وتحسين قدراته على التعامل مع المواقف المختلفة والأفراد.

- **الهدف العلاجي:** ويتناول تقديم المساعدة الفنية المتخصصة للطالب بهدف التعرف على جوانب المشكلة التي تؤرقه، وأساليب مواجهتها والتغلب عليها.

وقد طرأت تعديلات أخرى على الطرق والأساليب المستخدمة فأصبحت الخدمات الإرشادية أكثر التصاقا بالبيئة المدرسية وأكثر مباشرة في خدمة الطالب، وأصبح دور المرشد ينحصر بمتابعة ما يتكرر من حالات في الخدمات الاقتصادية بدراسة أوضاع الطلبة المحتاجين أو الذين يواجهون ظروفا خاصة، كما تمت إعادة النظر في الزيارات المنزلية لتكون فقط في الحالات الاضطرارية، واتسعت دائرة تدريب المرشدين قبل وأثناء الخدمة بحيث أصبح عملهم يشمل الجوانب البنائية والوقائية والعلاجية.

ويتبع التنظيم الإداري في قسم الإرشاد التربوي في المملكة الأردنية الهاشمية إلى مديرية التعليم في وزارة التربية والتعليم، إذ يقوم بالتنسيق مع مديرية التأهيل ودوائر التربية والتعليم في المحافظات ومراكز الإرشاد في الجامعة، كما يقوم بالتخطيط لبرنامج خدمات التوجيه والإرشاد التربوي في المدرسة والمجتمع .

الصعوبات العلاجية التي تواجه عملية الإرشاد في الوطن العربي

هناك العديد من الصعوبات التي تواجه المرشد التربوي في جميع المراحل الدراسية، وأبرز هذه المشكلات هي:

1. **صعوبات مصدرها الإدارة:** تتسم الإدارة في معظم الدول العربية بالمركزية الشديدة وكثرة الإجراءات، والتركيز على البيروقراطية الإدارية التي تتسم بالروتين والتعقيد والتأخير ووضع القرارات النهائية بيد الإدارة العليا، وقد تكون الإدارة العليا كإدارة المدرسة أو إدارة التعليم العام، أو إدارة الجامعة تتسم بالنمط التسلطي القسري مما يجعلها تعرض رأيها الخاص، أو تقف حائلا ضد المقترحات التي تقدم بها المرشد التربوي لاتخاذ قرار على ضوئها، وهناك من المديرين من يثق بمعلم دون آخر، مما يجعله يعهد إليه بمهمة الإرشاد حتى وإن كانت خبرته ضعيفة أو معدومة في هذا المجال، وبالإضافة إلى ذلك، هناك من المديرين من يرى أن عملية الإرشاد هي مسؤولية الأهالي وأن المؤسسة التعليمية ليس لديها

الوقت لتولي هذا الأمر، وقد تكون عملية الإرشاد في المؤسسات التعليمية في بعض الدول العربية غير إجبارية أو هامشية مما يحول دون الاستفادة منها، ونقترح هنا أن تقوم الإدارات التعليمية العليا بتخطيط محكم لبرنامج الإرشاد ليعمم على جميع المدارس، وأن تسعى الجامعات إلى التركيز على قسم الإرشاد التربوي كقسم قائم بذاته لإعداد المرشدين التربويين والنفسيين وتأهيلهم وفقا لمعايير الجودة الشاملة وعلى مستوى البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، وذلك لتزويد المدارس والمعاهد والجامعات بالمرشدين المتخصصين والمؤهلين تأهيلا عاليا.

2. **صعوبات مصدرها المرشد التربوي:** قد يتعرض بعض المرشدين التربويين إلى صعوبات في بعض المواقف، كالتردد والخوف والتعرض للنسيان، وعدم القدرة على بناء أهداف واقعية، وعدم الجرأة على اتخاذ القرار، وعدم الوضوح، وعدم القدرة على الإصغاء والتركيز، والانفعال والغضب، وعدم الصبر، والمبالغة في تهويل مشكلة المسترشد، وهذا كله يتوقف على سمات المرشد الشخصية وخبراته ودرايته، ويتذمر بعض المرشدين من القيام بعملية الإرشاد لكثرة مشاغلهم وتكليفهم بمهام عديدة، أو لعدم الرغبة في العمل الإرشادي، وهناك بعض المشكلات التي يتسبب فيها المرشد التربوي لاسيما في المرحلة الجامعية، فمعظم الدول العربية تستقطب بعض أعضاء هيئة التدريس من دول عربية أخرى، أو من دول أجنبية لسد العجز الموجود في كادر الهيئة التدريسية، وقد تعهد إلى بعض هؤلاء الأساتذة الموفدين مسألة الإرشاد التربوي والاجتماعي والنفسي، وبما أنهم قدموا من مجتمعات مختلفة، سيواجهون بالطبع صعوبات تحول دون إتقانهم العمل الإرشادي لاسيما في المجال الاجتماعي وذلك لعدم تعمقهم في ثقافة المجتمع الذين يعملون فيه، وعدم قدرتهم على تفهم بعض السلوكيات أو المشكلات الاجتماعية، وهذا قد يدفعهم لاتخاذ إجراء غير سليم، بالإضافة إلى ذلك، فإن أعداد الطلبة في كل مراحل التعليم كبيرة وتستوجب وجود أكثر من مرشد متخصص متفرغ تماما لعملية الإرشاد.

3. **صعوبات مصدرها بيئة التعلم:** هناك مؤسسات تعليمية عديدة لا توجد فيها غرفة خاصة بالإرشاد، ومجهزة بكل المستلزمات الحديثة والمطلوبة، مما يجعل المرشد غير قادر على مساعدة الطلبة وتأمين البيئة المريحة الآمنة لهم والبعيدة عن الضوضاء وعن تجمعات الطلبة، فإذا وجد المرشد التربوي في إحدى هذه المؤسسات غير المتوفرة فيها غرفة خاصة له، يتمكن من العمل فيها براحة واطمئنان، ويحفظ فيه الملفات السرية والأوراق الخاصة، فإننا نجده يتخبط في عمله ويعاني من عدم الاستقرار مما ينعكس سلبا على عطائه.

4. **صعوبات مصدرها الطلبة:** يظن بعض الطلبة بأن من يراجع مكتب المرشد هو الطالب المريض نفسيا، أو الذي يعاني من بعض الاضطرابات، السلوكية والاجتماعية والدراسية، أو الذي يعاني من إعاقات مختلفة، ذلك لعدم وعيهم بأهمية العملية الإرشادية وأهدافها، وبعضهم لا يهتمون بقيمة المرشد لاسيما إذا سمعوا بعض الأخبار السلبية عن المرشد من زملائهم. (العزة، 2009) كما أن بعض الطلبة الذين يتعاملون مع المرشد يعمدون إلى مقاومته ورفض تعليماته أو ربما الهروب من المواعيد التي يحددها لهم أو الاعتداء عليه بالكلام غير اللائق أو السلوكيات المرفوضة.

5. **صعوبات مصدرها الأهالي:** هناك الكثير من الأهالي لا يتواصلون مع المؤسسة التعليمية التي يدرس فيها أبناؤهم، ولا يهتمون بالسؤال والمتابعة، بل ولا يعيرون أي اهتمام لوجود المرشد في المدرسة، ويرفضون تماما مراجعة أبنائهم للمرشد، على اعتبار أن ذلك انتقاص من شخصيات هؤلاء الأبناء، كما أنهم يخافون من تعليقات الناس فيما إذا سمعوا بأن هؤلاء الأبناء يراجعون مكتب المرشد التربوي، والسبب في ذلك قد يرجع إلى عدم وعي الأهالي بمهام المرشد التربوي وخدماته، وتدني مستوى الخدمات الإرشادية وعدم جدواها في بعض المؤسسات التعليمية.

6. **صعوبات مصدرها المعلمون:** يحتاج المرشد التربوي إلى دعم ومساندة من زملائه المعلمين في تقديم آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم حول الطلبة المسترشدين الذين يقومون هم بتدريسهم، وهذا نادرا ما يحدث لأسباب عديدة منها عدم

الرغبة في التعاون، والمنافسة والغيرة، وعدم فهم طبيعة عدم المرشد التربوي، وعدم تحويل الطلبة الذين يحتاجون إلى الإرشاد إلى المرشد التربوي، وتوقعاتهم المتدنية أو العالية، والتقليل من أهمية دوره أمام الطلبة. (المرجع السابق) وشعور بعضهم بأن لديهم القدرة على الإرشاد أكثر من المرشد نفسه، وقد يعتمد بعض المعلمين على المرشد اعتمادا كليا في حلول مشكلات الطلبة وتحويل الطلبة إليه لأتفه الأسباب، أو عدم تقدير مجهوداته، أو قد تكون سوء العلاقة بين المرشد والمعلمين أحد الأسباب المؤدية إلى خلق صعوبات عملية الإرشاد، لاسيما إذا كان المرشد متفرغا لعملية الإرشاد فقط.

7. **صعوبات إدارة الوقت:** تمتاز معظم المؤسسات التعليمية بكثرة عدد طلابها ووجود مرشد واحد يتولى مهمة الإرشاد، مما يجعل وقته مزدحما دائما وهذا يؤدي إلى سوء إدارة الوقت لكثرة أعداد المسترشدين وقلة الوقت المتاح، فهو بالإضافة إلى عقد الجلسات الإرشادية وتقديم الخدمات اللازمة للمسترشدين، يقوم بكتابة التقارير، وعمل الإحصائيات، والقيام بالاتصالات الضرورية بالأهالي، أو بالجهات المختصة، وهذا كله يقود إلى صعوبة التحكم في الوقت وإدارته.

مراجع الفصل الرابع

- أبو عيطة، سهام (2002) مبادئ الإرشاد النفسي، عمان: دار الفكر.
- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009) الإرشاد المدرسي، عمان: دار المسيرة.
- أحمد، أحمد إبراهيم (2002) الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، الإسكندرية: دار الوفاء.
- أحمد، حافظ وحافظ، محمد صبري (2003) إدارة المؤسسات التربوية، القاهرة: عالم الكتب.
- الحياني، عاصم محمود ندا (1989) الإرشاد التربوي والنفسي، العراق، الموصل: دار الكتب.
- البيلاوي، حسن حسين وآخرون (2006) الجودة الشاملة في التعليم، عمان: دار المسيرة.
- الخالدي، عطا الله فؤاد والعلمي، دلال سعد الدين (2008) الإرشاد المدرسي والجامعي، عمان: دار صفاء.
- السلمي، علي (بدون) إدارة الجودة الشاملة، القاهرة: دار غريب.
- العزاوي، محمد عبد الوهاب (2005) إدارة الجودة الشاملة، عمان: دار اليازودي.
- العزة، سعيد حسني (2009) دليل المرشد التربوي في المدرسة، عمان: دار الثقافة.
- اللوزي، موسى (1999) التطوير التنظيمي، عمان: دار وائل.
- النجار، فريد (2000) إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، القاهرة: ايتراك.
- بادياب، نوره عبد الله وأمين، خديجة محمد وقشقري، سارة عبد الرحيم (أبريل، 2006) ضبط قواعد الإرشاد الأكاديمي ضرورة لجودة التعليم الجامعي،(ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الأول لجودة الجامعات) الشارقة: جامعة الشارقة.
- دبور، عبد اللطيف والصافي، عبد الحكيم (2007) الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر.

- سليمان، عبد الله (1999) تصور إجرائي لبرنامج علم النفس الإرشادي (ورقة عمل مقدمة إلى ندوة الإرشاد النفسي المدرسي) الكويت: جامعة الكويت.
- عيسى، محمد عبد علي (2005) تقييم الأداء الوظيفي لمدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة (رسالة ماجستير غير منشورة) ، البحرين : جامعة البحرين .
- عطية، محسن علي (2008) الجودة الشاملة والمنهج، عمان: دار المناهج.
- Boone , L.and Kurtz, D. (1992) Contemporary Marketing, U.S.A: The Dryden Press Int.
- Geldard, David (1993) A Training Manual For Counselors Basic Personal Counseling , Sydney: Prentice Hall.
- Mellon, C. (2006) Enhancing Educational Academic Counseling / http:// www. Cmu.sdu. Academic Development / student – employment.

مجالات الخدمات الإرشادية

- خدمات برنامج الإرشاد التربوي
- دور المرشد في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة
  - الطلبة المتفوقين والموهوبين
  - الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم
- الدوافع في عملية الإرشاد التربوي
- الإرشاد الأسري
- الإرشاد في المراحل الدراسية المختلفة
  - الإرشاد في مرحلة الطفولة
  - الخدمات الإرشادية في المرحلة المتوسطة
  - الخدمات الإرشادية في المرحلة الثانوية
  - الخدمات الإرشادية في الجامعات
- تجربة الإرشاد الجامعي
- ملاحق الفصل الخامس
- مراجع الفصل الخامس

الفصل الخامس

مجالات الخدمات الإرشادية

خدمات برنامج الإرشاد التربوي

تتنوع خدمات الإرشاد التربوي لتشتمل على خدمات تخصصية كالخدمات التربوية، والاجتماعية، والنفسية، والصحية، والمهنية، وخدمات البحث العلمي. تتداخل هذه الخدمات وتتشابك فيما بينها وتتكامل لتلبي حاجات الطلبة وغيرهم لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادي. ويمكن تحديد أهم سمات ومهام هذه الخدمات كالتالي: (دبور والصافي، 2007)

1. **الخدمات الإرشادية:** وهي الخدمات الرئيسية المباشرة في البرنامج الإرشادي، وتعد عملية الإرشاد جوهر برنامج الإرشاد بأسره، وتتضمن دراسة الحالات الفردية وتقديم خدمات الإرشاد العلاجي والتربوي والمهني وغيرها بشكل فردي أو جماعي وفي إطار نمائي ووقائي وعلاجي.

ويستند برنامج الإرشاد في المؤسسات التربوية والتعليمية على ست دعائم أساسية تتناول الخدمات التالية: (الخالدي والعلمي، 2008)

أ. تقديم الإرشاد النفسي لجميع الطلاب.

ب. جمع المعلومات الشاملة عن الطلاب لفهم حاجاتهم والاستعانة بها في حل مشاكلهم.

ج. تقديم المعلومات العامة للطلاب، ومنها المعلومات المهنية والاجتماعية والنفسية والأكاديمية للاستعانة بها لتوجيه أنفسهم.

د. إجراء الاختبارات النفسية والمقاييس ومنها اختبارات الذكاء والشخصية والقدرات الخاصة، والميول والاتجاهات.. الخ لاستعمالها في عملية الإرشاد.

هـ. إعداد وتنظيم وتنسيق جميع النشاطات اللامنهجية للطلاب.

و. إعداد البحوث والدراسات لتقييم كفاءة العملية التربوية في المؤسسة التربوية والتعليمية.

2. **الخدمات النفسية:** تتضمن هذه الخدمات إجراء الفحوص ودراسة الشخصية وظيفياً وديناميكياً للتعرف على الاستعدادات والقدرات والميول والاهتمامات ونواحي القوة والضعف، وتعريف الفرد بنفسه، والتشخيص وتحديد المشكلات الخاصة والعامة. ويتوجب الاهتمام الشديد بتأهيل المرشد وتدريبه إذ أن بعض الوسائل أو الطرق التي يتبعها مهنياً تستدعي استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية للتشخيص، وبالتالي مساعدة الطلاب على الاستبصار بأسباب المشكلة التي يواجهونها وإيجاد الحل لها، كما يتوجب على المرشد التعرف على الحالات التي تحتاج إلى خدمات متخصصة في وقت مبكر، وتقديم الخدمات النفسية في الإرشاد العلاجي والتربوي والمهني والأسري. ومن أهم المشكلات التي يتناولها الإرشاد النفسي، هي المشكلات الانحرافية، ومشكلات اضطراب الشخصية كالعدوان والانطواء والسلبية والتشاؤم، والمشكلات الانفعالية كالقلق والتوتر الشديد والعصبية الزائدة، وهناك المشكلات السلوكية العامة التي تنتج عن عدم التحكم في السلوك.

3. **الخدمات التربوية:** وتشمل معلومات وخبرات حول التربية المهنية والتربية الأسرية، والتعريف بالإمكانات التربوية المختلفة والخدمات المتعلقة بالاستشارات التربوية، وحل المشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي والتفوق، والمشكلات النمائية ومشكلات سوء التوافق التربوي، والسعي إلى تحقيق التوافق الدراسي، وتهتم الخدمات التربوية بتوجيه الطلبة الجدد والخريجين، والإسهام في تطوير المناهج وطرق التدريس وتحسين العملية التربوية ككل.

والخدمات التربوية تساعد الطالب في رسم الخطط الدراسية والتربوية التي تتناسب مع ميوله وقدراته وأهدافه الخاصة، وتهدف هذه الخدمات إلى تحقيق النجاح تربوياً عن طريق معرفة الطلبة وفهم سلوكهم ومساعدتهم في الاختيار السليم وتحقيق استمرارهم في الدراسة، وحل ما يعترضهم من مشكلات. هذا بالإضافة إلى التطلع المستقبلي والتخطيط في ضوء دراسة الماضي والحاضر التربوي ورسم الخطة المستقبلية.

4. **الخدمات الاجتماعية:** وتشتمل على إجراء البحوث الاجتماعية، والتعريف بالبيئة وتنظيم العلاقة والاتصال والتواصل بيت المدرسة وأسر الطلبة والاتصال بالمؤسسات الاجتماعية في البيئة المحلية والاستفادة منها، واستخدام مصادر المجتمع على أحسن درجة ممكنة.

5. **الخدمات الصحية:** تشتمل هذه الخدمات على إعداد وتنفيذ برامج التربية الصحية في المؤسسات التعليمية والتي تركز على أهمية التربية الصحية والغذائية بمفهومها النمائي والوقائي والعلاجي.

6. **خدمات البحث العلمي:** تتضمن خدمات البحث العلمي، إجراء الدراسات المسحية للقدرات والحاجات والاتجاهات والميول والمشكلات، وتهتم هذه الخدمات بإعداد وسائل الإرشاد كالاستفتاءات والاختبارات على أنواعها، وتخصيص بعض الامتحانات وتقنينها على البيئة المحلية، ودراسة أفضل طرق الإرشاد وفقاً للظروف التي يقدم فيها البرنامج والإمكانات المتاحة، والإطلاع على المستجدات في مجال الإرشاد، والاستفادة منها وتوظيف ما ينفع منها لخدمة البرنامج الإرشادي، كما تقوم خدمات البحث العلمي على إعداد وتطوير وسائل وأدوات تقويم البرنامج ومتابعته.

7. **خدمات الإحالة:** خدمات الإحالة تعني تحويل الطالب (المسترشد) إلى جهة معينة مساندة، وتتضمن خدمات الإحالة تحديد جهات الإحالة التي يمكن معرفتها، وتسهيل عملية الإحالة إليها والتعاون معها والمتابعة المستمرة.

8. **خدمات المتابعة:** تعد مسألة المتابعة في غاية الأهمية، وذلك للتعرف على كيفية سير العمل في المسار الصحيح، لذلك تحرص هذه الجهة على إجراء المتابعة المنظمة للأفراد الذين مازالوا يتلقون خدمات البرنامج، والذين تلقوها وحسمت مشكلاتهم.

9. **خدمات البيئة الخارجية:** لا تنحصر الخدمات الإرشادية داخل المؤسسات التعليمية والتربوية فحسب، وإنما تمتد إلى البيئة الخارجية مثل دور التنشئة الاجتماعية ذات العلاقة بالمدرسة كالأهالي ومراكز الخدمة الاجتماعية، والجمعيات، وكذلك العيادات الصحية ومراكز الإرشاد، والعيادات النفسية، ومراكز رعاية الطفولة ورعاية الشباب، ومراكز رعاية المسنين.

دور المرشد في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة

يلعب المرشد دوراً هاماً وبارزاً في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والذين نورد حالاتهم فيما يلي:

1. الطلبة المتفوقين والموهوبين

الموهبة لغة مشتقة من الفعل وهب، وجمعها مواهب، وهي كل ما وهبه الله للإنسان، والموهبة تعني القدرة، وهي قدرة فطرية أو استعداد موروث في مجال أو أكثر من مجالات الاستعدادات العقلية والإبداعية والاجتماعية والانفعالية، وهي أشبه بمادة خام تحتاج إلى اكتشاف وصقل حتى يمكن أن تبلغ أقصى مدى لها.

أما التفوق فهو قدرة أو مهارة ومعرفة متطورة في ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني الأكاديمية والتقنية، والإبداعية، والفنية والعلاقات الاجتماعية. والتفوق مرادف للتميز والخبرة، وهو مرتبط بقلة قليلة من الأفراد (جروان، 1998). ولقد عرف مكتب التربية الأمريكي الأطفال الموهوبين والمتفوقين على أنهم أولئك الذين يعطون دليلاً على قدرتهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة، ويحتاجون إلى خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة لذلك فهم بحاجة إلى برامج تربوية مختلفة بالإضافة إلى البرامج التربوية العادية التي تقدمها لهم المدرسة، وذلك من أجل التطوير الكامل لصقل هذه الاستعدادات أو القابليات. ويلاقي هذا التعريف قبولاً عاما في أوساط العاملين في هذا المجال.

وهناك من ربط بين مفهوم الذكاء وتأثيره على اتساع وتطور مفهوم الموهبة والتفوق، فقد جاءت نظرية جاردنر في 1983 حول تفسير طبيعة الذكاء، إذ استمد هذه النظرية من خلال ملاحظاته للأفراد الذين يتمتعون بقدرات ومواهب خاصة ولا يحصلون في اختبارات الذكاء إلا على درجات متوسطة مما يجعلهم يصنفون في مجال المعاقين عقلياً وهي كما يلي: (السبيعي، 2008)

- **الذكاء اللغوي:** هو القدرة على التعامل مع الألفاظ والمعاني والكلمات.
- **الذكاء المنطقي الرياضي:** وهو القدرة على استخدام الأرقام أو التفكير المنطقي.
- **الذكاء المكاني:** ويتعلق بقدرة الفرد على إدراك العالم البصري.

- **الذكاء الحركي**: ويعني القدرة على ضبط حركة الجسم وسهولة استخدام اليدين والرجلين وتحريك الجسم وفق إيقاعات معينة.
- **الذكاء الموسيقي**: وهو القدرة على إدراك الموسيقي والحساسية لإيقاعاتها.
- **الذكاء الاجتماعي**: ويعني القدرة على إدراك الحالات المزاجية للآخرين والتمييز بينها، وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين.
- **الذكاء الشخصي**: وهو القدرة على معرفة الذات والمعرفة الدقيقة للشخص عن نفسه وجوانب قوته وضعفه.
- **الذكاء الطبيعي**: ويتصل بالقدرة على تمييز الكائنات الحية والظواهر الطبيعية.

صفات وخصائص الشخص الموهوب والمتفوق

يتسم الموهوب بصفات تميزه عن غيره من الأفراد العاديين، نذكر من هذه الصفات ما يلي:

- يتميز بالاندفاع وسرعة الاستثارة، ويكتسب المعارف بدرجة 90٪، وله القدرة الكبيرة في التذكر والتفكير الإبداعي والمنطقي (الحسيني، 2005).
- حب الاستطلاع الذي يعبر عنه بالرغبة في القراءة والإطلاع والمناقشة والرحلات لاكتشاف الأماكن الجديدة، والمغامرة وتحدي المخاطر.
- الحاجة إلى الإنجاز من خلال السعي إلى النشاط والعمل لتدريب مهاراته وتنمية قدراته واكتساب الخبرات لتحقيق النجاح والشعور بالكفاءة.
- الاعتماد على النفس والثقة بها، واستقلال الشخصية التي تميزها عن غيرها، وله القدرة على اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية الذاتية وحسن التصرف.
- ينتج الأعمال وينهيها في وقت قصير وبشكل متقن.
- يتميز بالطموح والسعي إلى الكمال، ولا يشعر بالملل.
- أكثر نضجاً وتقدماً بالنسبة لعمره الزمني، ويقترب بشكل أكبر في تصرفاته إلى من يكبره سناً، وأن معدل النمو لديه يفوق مثيله لدى العاديين، مما يكسبه مقدرة كبيرة وبشكل مبكر في مجال الخصائص العقلية، ويصبح أكثر قدرة على التعامل

مع الأمور المجردة، كما أنه يتسم بقدرة عالية على المثابرة ونقد الذات ونقد الآخرين (العمر، 1990).

- يتسم بقدر عال من الاتزان الانفعالي وضبط النفس، وحسن تقدير المواقف، ويعكس سلوكه مجموعة من الخصائص المرغوبة اجتماعياً.
- لا يميل إلى الأعمال المنظمة والروتينية كالأعمال الكتابية أو الحسابية أو الميكانيكية (ابو أسعد، 2009).
- يتميز بسرعة البديهة وسعة الأفق والقدرة على التلاعب بالألفاظ والأفكار، وطرح الأفكار العديدة والمتنوعة في وقت قصير وتتسم إجاباته بالذكاء.
- مرهف الحس وذو عاطفة جياشة وسريع التأثر عاطفياً.
- لا ينسجم بسهولة مع الآخرين في العمل الجماعي، ولا يتردد في الاختلاف معهم، ويميل إلى التعصب لرأيه، وله أسلوبه الخاص في تنفيذ الأعمال، ويتميز بالقدرة على إدارة الأنشطة التي يشارك فيها.
- لديه حصيلة لغوية ومصطلحات تفوق مستوى عمره ويحسن استخدامها.
- ملم ببعض الأنظمة والقواعد والقوانين التي تساعد على وضع التعاميم للأحداث.
- يكثر من طرح الأسئلة ويحب أن يتكلم كثيراً ويتحرك كثيراً.
- يستطيع التكيف في الظروف الجديدة (السبيعي، 2009).
- لديه قدرة خيالية أكثر من الأفراد العاديين، ويستطيع تعلم كل شيء بسهولة.

أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

هناك عدة أساليب للكشف عن الموهوبين والمتفوقين، وينبغي استخدام كل لوسائل الممكنة للحكم على الطالب بأنه موهوب او متفوق، وعملية الكشف عن لطلبة الموهوبين والمتفوقين تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى عايتهم وإطلاق طاقاتهم، وهي عملية في غاية الأهمية لما يترتب عليها من قرارات د يكون لها آثارها الخطيرة على مستقبل الطلبة وتقدمهم (جروان، 1998). وتتمثل ساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين بالتالي: (ابو أسعد، 2009)

1. **الطرق الموضوعية:** تتميز هذه الطرق بالتقييم الموضوعي، وتشتمل على اختبارات الذكاء التي تعمد إلى عمل الاختبارات اللغوية الفردية، والاختبارات الجماعية والاختبارات اللغوية الفردية هي اختبارات تطبق فردياً على الطالب وتعتمد على اللغة بشكل أساسي، وهي أفضل من الاختبارات الجماعية في تقدير وتشخيص القدرات العقلية لكل طالب على حدة وبدقة.
2. **اختبارات القدرات الخاصة (الاستعدادات):** وهي اختبارات تبين ذكاء الأفراد الموهوبين ذوي القدرات الخاصة، وتطبق اختبارات الاستعدادات في التعرف على الموهوبين البارزين في الميادين الخاصة، ومن أهم هذه الاختبارات، اختبارات القدرات اليدوية، واختبارات المهارات الميكانيكية، واختبارات القدرة الكتابية، والاختبارات الفنية، واختبارات التنبؤ بالنجاح في المواد الدراسية المختلفة.
3. **الاختبارات التحصيلية:** وتهتم بإثبات أن الأطفال الموهوبين يحصلون على عمر تحصيل أقل من أعمارهم العقلية، وتختص أيضاً بقياس القدرة على التفكير المنطقي والاتجاهات والقيم وحل المشكلات.
4. **آراء المعلمين وأولياء الأمور:** يطلب من المعلمين ذكر أسماء الطلبة الذين يبدون قدرات عالية أو موهبة، ولكن هناك من يرى أن المعلمين قد لا يجيدون تفسير سلوكيات الموهوبين والمتفوقين بشكل دقيق، وقد تفيد آراء أولياء الأمور في هذا الصدد لأنهم أكثر دقة في ملاحظة مهارات أبنائهم لا سيما إذا كانت لدى أولياء الأمور خلفية علمية جيدة وثقافة عالية حول سمات الموهوبين والمتفوقين، وقد يستفاد أيضاً من آراء الأقران الذين يحصلون على مساعدات متميزة في المجال العلمي والمهاري من زملائهم المتفوقين.
5. **مقاييس التقدير السلوكية:** وهي مجموعة عبارات تصاغ بطريقة إجرائية لتمثل الخصائص السلوكية التي تصف الموهوبين والمتفوقين وتميزهم عن غيرهم.
6. **التقارير الذاتية:** وهي التقارير أو الوثائق أو الأعمال المتميزة التي تصدر عن الموهوب أو المتفوق بشكل لفظي أو مكتوب أو عملي.

مبررات إرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين

على الرغم من ميزات الإدراك القوي والخصائص المتميزة للموهوبين والمتفوقين، نجد أن هناك بعض الإغفال للاحتياجات الخاصة الناجمة عن تلك الخصائص مما يحتم وجود نظام إرشادي كمطلب أساسي لا غنى عنه لهذه الفئة من الطلبة (المقلد، 1999). ولقد أثبتت الدراسات بأن هناك نسبة لا بأس بها من الطلبة المتفوقين والموهوبين بين الطلبة المتسربين من المدارس، وقد يرجع السبب في ذلك إلى ضعف المناهج المدرسية، وعدم قدرتها على تلبية احتياجات هذه الفئة فقد تضيع نسبة 50٪ أو أكثر من وقت المدرسة دون فائدة للطلبة الذين تبلغ نسبة ذكائهم أكثر من 140، كما أشارت دراسات أخرى إلى أهمية توفير وتلبية الحاجات الخاصة للموهوبين والمتفوقين الذين ينحدرون من أسر فقيرة، والذين يفشلون في تنمية قدراتهم بسبب قلة الفرص والحوافز والمثيرات، ولذلك فإن تجاهل احتياجات هذه الفئة يؤدي إلى الضرر بهم والقضاء على مواهبهم وقدراتهم، كما أن هذا التجاهل يؤدي إلى إلحاق الخسارة بالمجتمع، وضياع الفرصة عليه في استثمار هذه الفئة والاستفادة من قدراتها في التنمية الاجتماعية والاقتصادية (السبيعي، 2009). وهناك وجود حاجات اجتماعية وعاطفية للطلبة الموهوبين والمتفوقين منها: الوحدة والانعزالية، وفقدان الأصدقاء، والتوقعات المرتقبة من الآخرين وعدم فهمهم من قبل الأطفال الآخرين، وميولهم القيادية، وإشكالية ذالك مع من يحيط بهم. ولقد عبرت المربية Hollingsworth المشار إليها في (جراون، 1998) بقولها «أن تجمع بين عقل راشد وعواطف طفل في جسم طفولي المظهر، يعني مواجهة صعوبات معينة». وقد تبرز مشكلة الطلبة الموهوبين والمتفوقين في حالة عدم وجود عدد من الأقران الذين يشبهونهم في الصفات، مما يشعرهم بأنهم مختلفون عن الآخرين، وقد يشعرون أن هذا الاختلاف هو نقص في شخصياتهم.

ومن الملاحظ أن الطلبة الموهوبين يرغبون بأداء وظائفهم وإنجاز مهامهم دون 'خطاء، وبناء على ذلك يرى (Silverman, 1993) المشار إليه في (السبيعي، 2009) أن ذلك قد يؤدي بهم إلى مواقف محبطة بسبب الفشل في أداء بعض المهام كما ريدون، ولذلك فإنه من الضروري وجود برنامج إرشادي يخفف عنهم اثر مثل هذه لمواقف من خلال توضيح إن مسألة الرغبة في الكمال هي جزء من موهبتهم وعليهم

تقبلها وتقبل الأخطاء التي قد يقعون فيها، كما أن البرنامج الإرشادي يؤمن السكينة لهذه الفئة ويجعلهم قادرين على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، لاسيما وأنهم لا يمتلكون تعريفاً واضحاً للموهبة والتفوق.

إجراءات برنامج إرشاد الموهوبين والمتفوقين:

هناك إجراءات متعددة لإرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتتمثل بالآتي: (الخالدي والعلمي، 2008) و(السبيعي، 2009) و(ابو اسعد، 2009).

1. أن يكون البرنامج قائماً على تفهم حاجات وخصائص هذه الفئة من الطلبة.
2. أن يشتمل البرنامج على تغطية جميع جوانب النمو في مجالاتها المعرفية والاجتماعية والانفعالية والمهنية.
3. أن تستخدم الأساليب الإرشادية المناسبة مع طبيعة الحالة، والقدرة على تحقيق الأهداف المنشودة.
4. أن يشتمل البرنامج على البعد الوقائي لتلافي الوقوع في مشاكل متوقعة، وعلى البعد العلاجي، للتعامل مع المشكلات القائمة.
5. أن يتم التعرف على الطالب الموهوب والتأكد من وجود الموهبة والتفوق لديه، وذلك من خلال استخدام الأساليب الخاصة بالكشف عن الموهوبين.
6. وضع خطة إرشادية متقنة يشترك في تنفيذها كل من المعلمين وأولياء الأمور والمرشد.
7. أن يقوم المرشد بتشجيع هذه الفئة على مواصلة العمل والبحث والدراسة، وقبول الفشل أحياناً.
8. أن يكون المرشد القدوة الحسنة والمثل الأعلى في الاهتمام والتعاون والإصغاء والمشاركة الفعالة، حتى يتعلم منه الطلاب هذه الأنماط السلوكية.
9. تدريبهم على الاستجابة لكل موقف بأساليب مختلفة.
10. تشجيع الشعور بالاستقلال والتعلم الذاتي.
11. تشجيع الأسرة على توفير بيئة تشاركية تساعدهم على النمو والتطور.

12. تشجيعهم على تقييم أنفسهم لمعرفة نقاط القوة لديهم لتعزيزها، ومعرفة نقاط الضعف لتذليلها.
13. تعليمهم مهارات التعلم الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، والتزود بالمعلومات في مختلف المجالات.

وعلى المرشد أن يتابع الحالة التي قامت عملية الإرشاد من أجلها، فالمتابعة مسألة في غاية الأهمية، وقد يكون من المفيد عقد جلسات للمتابعة وهذه الجلسات التي يفترض أن تكون متباعدة تحقق ثلاثة أهداف هي:

أ. مساعدة المسترشد على تعديل فكرة الاستقلال وعدم الاتكال على المرشد.
ب. جعل المسترشد يشعر بأن هناك من يهتم بموضوعه ويتابعه.
ج. مساعدة المرشد على مراجعة التطور الذي وصل إليه المسترشد وبشكل مستمر، حتى بعد التوقف عن عملية الإرشاد المنتظمة.

2. الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم

اولاً: صعوبات التعلم هي تأخر او اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام (اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو العمليات الحسابية) وذلك نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي، أو مشاكل سلوكية، ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي، أو حرمان ثقافي (القريوتي وآخرون، 1995). كما تعرف صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يصف مجموعة من الطلاب في الصف العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين، مع إنهم يتمتعون بذكاء عادي كالفهم أو التفكير، أو الإدراك، أو الانتباه، أو القراءة، أو الكتابة، او النطق، أو إجراء العمليات الحسابية، ويستبعد من هؤلاء أصحاب الإعاقة العقلية، والمضطربون انفعالياً والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر والإعاقات المتعددة، حيث إن إعاقتهم قد تكون سبباً مباشراً للصعوبات التي يعانون منها (ابو أسعد، 2009). وهذا يعني إن صعوبات التعلم ليست ناتجة عن التخلف العقلي أو الإعاقات الحسية أو الاضطرابات السلوكية، كما أنها ليست نتيجة للحرمان الثقافي أو القصور في

الخدمات التعليمية، ولكن يكون سببها في معظم الأحيان مرتبطاً بخلل وظيفي في الجهاز المركزي نتيجة لتلف في الدماغ أو لخلل عصبي (دبور والصافي، 2007). ويمكن تصنيف الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم إلى:

أ. **صعوبات في التحصيل الدراسي**: أن مشكلة تدنى المستوى التحصيلي لدى بعض الطلاب يعود إلى انعدام انضباط النفس وقلة وضعف الإرادة (الجلبي والعبد الجبار، 1992). والتأخر الدراسي هو السمة الرئيسية لهذه الفئة، فبعض الطلبة يعانون من قصور في المقررات الدراسية، والبعض الآخر قد يعاني من قصور في موضوع واحد أو أكثر.

ب. **صعوبة الإدراك الحسي**: ومنه الصعوبات في الإدراك البصري، وفي الإدراك السمعي، والصعوبات في الإدراك الحركي أي اختلال التوازن.

ج. **اضطرابات اللغة والكلام**: وتتمثل هذه الاضطرابات في التعلم أو التأتاة البطء الشديد في التعبير الشفوي، وعدم القدرة على المشاركة في الحديث حول موضوعات مألوفة.

د. **صعوبات في عمليات التفكير**: لقد أشار الباحثون إلى أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، تظهر لديهم دلالات تشير إلى وجود صعوبات في عمليات التفكير لديهم (ابو أسعد، 2009). فهم يحتاجون إلى وقت طويل لتنظيم أفكارهم قبل الاستجابة، ويعانون من عدم القدرة على التركيز والقصور في تنظيم أوقات العمل، وعدم إتباع التعليمات أو عدم تذكرها.

ه. **الخصائص السلوكية والاجتماعية**: يعاني الطلبة المصابون بصعوبة التعلم من النشاط الحركي الزائد الذي تصعب السيطرة عليه، أو أنهم يعانون من الخمول وقلة النشاط ويتسمون بالفتور وعدم اللهفة أو الفضول أو الاستقلالية، فالدافعية لديهم منخفضة وفترة انتباههم قصيرة، ويعد الخمول في النشاط أقل شيوعاً في حالات النشاط الحركي الزائد لدى هذه الفئة. وتتسم هذه الفئة بالانسحاب الاجتماعي، وبإظهار سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا.

ثانياً: بطء التعلم: إن من ابرز خصائص الطالب بطيء التعلم هي أنه يشبه في خصائصه الأطفال الأصغر منه سناً، كما أنه لا يملك القدرة على التركيز والتحليل والتعليل، ويعاني من الإحباط والكسل والخمول، وعدم الثقة بالنفس، والقلق، بالإضافة إلى عدم قدرته على الاندماج والتكيف مع الآخرين (الحريري، 2008). وبطيء التعلم يحتاج إلى وقت أطول من غيره من الطلبة لأداء المهام المطلوبة منه، وتظهر مشكلة بطيئي التعلم أثناء وجودهم في المدرسة فقط، فهم أفراد طبيعيون ومتكيفون خارجها، وبمقدورهم إنهاء مراحل الدراسة على المستوى الأساسي وحتى المستوى الثانوي، ولكن معظمهم يترك المدرسة لعدم تلبيتها لاحتياجاتهم المختلفة (دبور والصافي، 2007). ويعود بطء التعلم إلى تأخر في النمو العقلي، وإلى عوامل بيئية مثل نقص الخبرات التعليمية أو سوء التغذية أو سوء الحالة الصحية، وقد تكون هناك أسباب وعوامل عضوية وبايولوجية بشكل عام. ومن مظاهر بطء التعلم ضعف القدرة على التميز، وضعف الاستفادة من الخبرات التربوية والتجارب العلمية السابقة، وضعف الذاكرة، وعدم القدرة على تذكر واسترجاع المعلومات، وضعف القدرة على التركيز والانتباه، وسهولة التشتت مع المثيرات البيئية، والتأخر في الاستجابة للأسئلة المطروحة، كما يتسم بطء التعلم بالاعتماد على الآخرين وعدم الثقة بالنفس.

الخدمات الإرشادية للطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم

أن مشاركة الوالدين تعتبر جزءاً أساسياً ومهماً من بنية التعليم الجيد، وإن هؤلاء الطلبة في أمس الحاجة إلى مساندة أهاليهم ومشاركتهم في التعليم، فالبيئة المنزلية عندما تشارك في التعليم جنباً إلى جنب مع المدرسة، فإن ذلك يساعد كثيراً على سرعة الفهم والتعلم، ولقد أثبتت الدراسات أن تأثير المعلمين بمفردهم يكون قليلاً جداً عندما لا يدعم الآباء عملية التفاعل مع الأطفال (الجبيلي ونور الدين، 2007). ولذلك فإنه لابد من وجود تعاون بين الآباء والمعلمين لتعزيز التعلم في المدرسة والبيت، فالطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم فأسرته بحاجة إلى مساعدة للحفاظ على العلاقات وزيادة تفهم أفراد لأسرة للطفل وقبولهم للصعوبات التي يعاني منها، ولذلك يتوجب على المرشد تشجيع لأهالي على المشاركة في كل مرحلة من مراحل العلاج، ومساعدتهم على تجاوز مراحل

اكتشاف مشكلة ابنهم من الحزن ولوم النفس والشعور بالذنب والإنكار، كما يجب على المرشد مساعدة الطالب الذي يعاني من صعوبات التعلم لإعادة ثقته بنفسه حيث انه أي الطالب ذو الصعوبات مدرك لأخطائه، ولذلك فإنه يصاب بالإحباط عندما يعلم أنه لم يحقق المستوى المطلوب منه. وعلى المرشد التعاون الدائم مع المعلمين في المدرسة وشرح الصعوبات التي يعاني منها الطالب، وتوضيح أثرها النفسي عليه، وتشجيع المعلمين على احترام هذه الفئة من الطلبة وتقديم العون اللازم لها (أبو أسعد، 2009). أما بالنسبة للطلبة بطيئي التعلم، فعلى المرشد توفير البيئة التعليمية والاجتماعية القائمة على تقديم خبرات ونشاطات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحاجاتهم التربوية والنفسية، وتوفير نمط من العلاقات المبنية على التقبل واحترام الذات بين الطالب والمعلم من ناحية، وبين الطالب وممن يحيطون به من ناحية أخرى، وهناك من يقترح عدداً من الممارسات التي يمكن أن يقدمها المرشد التربوي لهؤلاء الطلبة وهي: (دبور والصافي، 2007)

1. دراسة مظاهر المقدرة والعجز عند الطالب لتحديد نواحي الضعف لديه.
2. تجنب إحباط الطالب، بل تشجيعه لكي يتمكن من إحراز التقدم المنشود.
3. استخدام طريقة التعليم الفردي قدر المستطاع.
4. استخدام أسلوب التعليم التعاوني من وقت إلى آخر، وإفساح المجال للطلبة لتقديم مساعداتهم لهذه الفئة.
5. التعاطف مع الطلبة بطيئي التعلم مما يجعلهم أكثر قدرة على التصرف في المواقف الحرجة.
6. وضع الطالب في بيئة تساعده على المشاركة في المشاعر والأحاسيس مع الآخرين.
7. منح الطالب مسئوليات محددة يتمكن من النجاح فيها.
8. التركيز على الجوانب الايجابية لدى الطالب، والثناء على الأمور التي يقوم فيها بشكل صحيح.
9. تشجيعه على العمل ببطء، ومنحه وقتاً إضافياً عند تكليفه بواجبات معينة أو في أوقات الاختبارات.
10. تعويده على المراجعة الدائمة للدروس السابقة مما يساعد على زيادة قدرته على التركيز.

الدوافع في عملية الإرشاد التربوي

لقد ازداد الاهتمام بالدوافع Motives من قبل الباحثين والتربويين والإداريين، وكثرت الدراسات والبحوث في كل جانب من جوانبها، ففي أي مكان توجد فيه مجموعات بشرية، ينبغي التعرف على مستوى دافعيتها نحو أعمالها، وذلك من آجل فهم سلوكياتها في المعامل والمصانع والمعاهد والجامعات والمدارس، وبين الشباب ورجال الإدارات. والعاملين، والأمين وغير الأمين، وذلك من اجل تقويتها وجعلها أكثر إثارة واستمرارية باعتبارها أحد مقومات النجاح في أداء المهام، ويعتبر مفهوم الدافع هو من أكثر المفاهيم شيوعاً في الدراسات السلوكية باعتباره الوسيلة لتفسير ما يجري داخل الإنسان، ولقد صنفت الدوافع لكي تتناسب مع أنواع السلوك المختلفة إلى عدة تقسيمات من قبل عالم النفس موراي (Murraay) والمشار إليه في (السلمي، 2002) وهذه التقسيمات جاءت كالتالي:

دوافع الجوع Hunger.

دوافع الجنس Sex.

دوافع الحب Love.

دوافع الفضول Curiosity.

كما أن هناك تقسيمات أخرى للدوافع هي:

1. الدوافع الموروثة (الفطرية).
2. الدوافع المكتسبة.

1. **الدوافع الموروثة (الفطرية):** يشترك الإنسان مع الكائنات الحية الأخرى في الدوافع الأساسية أو الأولية كالحاجة إلى الأكل والملبس والسكن، والحاجة إلى التنفس وما إلى ذلك، ويختلف الإنسان عن الكائنات الحية الأخرى في أن سلوكه يتضمن التنبؤ لما سيكون والاستعداد لذلك، أي لا يهدف إلى تحقيق الهدف وإبعاد التوتر الناتج عن الجوع والعطش وغيرها، ولكن منع ذلك مستقبلاً بالاستفادة من الخبرة السابقة عند حدوث التوتر على سبيل المثال، هذا النوع من التعلم يحقق الاتزان والتكيف.

2. **الدوافع المكتسبة:** وهذه الدوافع ترتبط بخبرات الفرد وثقافته وبالقيم والاتجاهات السائدة في المجتمع، ويطلق عليها أيضاً الدوافع الاجتماعية أو الدوافع الثانوية وأهم هذه الدوافع ما يلي:

الدافع إلى الأمن Security.

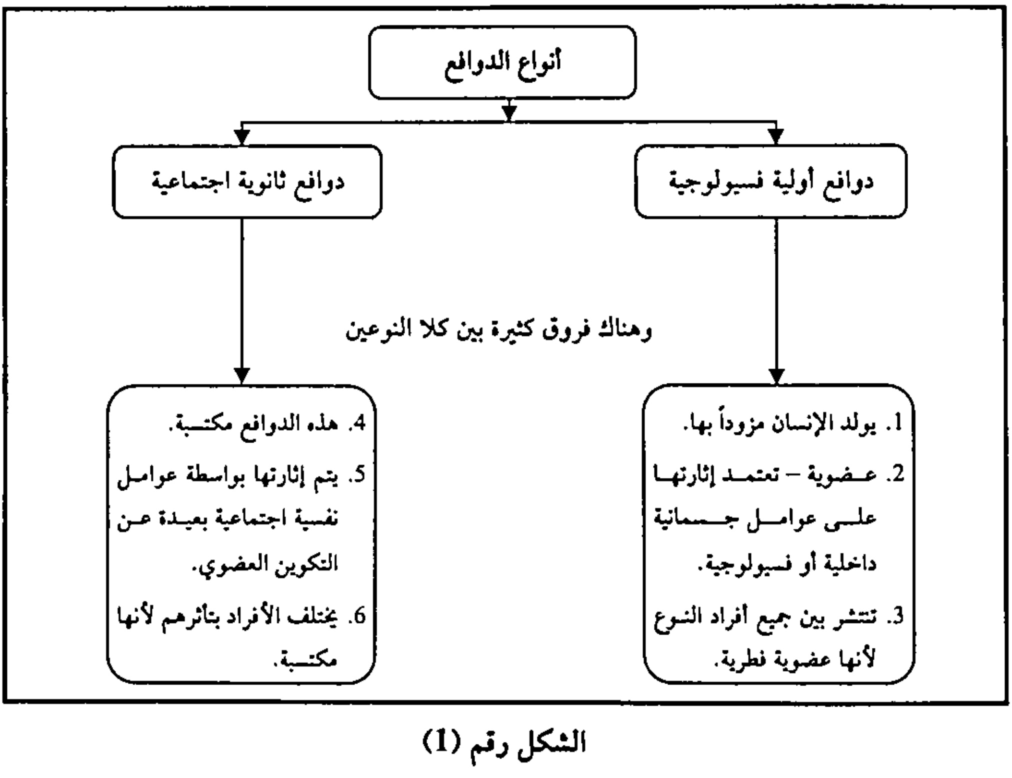
الدافع إلى السيطرة Dominancee.

الدافع إلى التملك Acquisitiveness.

الدافع إلى التوحد مع الجماعة Group Identification.

وهناك دوافع أخرى مكتسبة مثل دوافع الحرية والعدالة وإتاحة الفرص للعمل، والاستفادة من قدرات الفرد.

والشكل التالي يوضح أنواع الدوافع الأولية منها والثانوية (الحريري، 169:2008)



الشكل رقم (1)

ولقد أشار بعض العلماء إلى إن هناك دوافع إيجابية تدفع الإنسان إلى التصرف بشكل مقبول، ودوافع سلبية وهي التي تمنعه عن القيام بتصرفات معينة، والدوافع هي احد مجالات البحث الرئيسية في علم النفس التي تسعى إلى معرفة محددات السلوك الإنساني والحيواني، فهي عملية إثارة السلوك والاحتفاظ به في حالة استقرار، كما إنها عملية تنظيم لهذا السلوك.

والدوافع هي نوع من القوة الدافعة التي تؤثر على تفكير الفرد وإدراكه وتوجه السلوك في اتجاه الهدف الذي يشبع حاجاته ورغباته، فإذا ما لم تشبع حاجات الفرد، فإن ذلك سيقوده إلى الشعور بالقلق والتوتر مما يؤدي هذا الشعور إلى الإحباط، وتعتبر الدوافع عملية مرحلية متعددة تمر بعدة مراحل قبل وصولها إلى حد الإشباع، وهذه المراحل هي:

- ظهور الحاجات والرغبات ودرجة إلحاحها والذي يتمثل في الشعور بالقلق والتوتر.
- مرحلة البحث والاختيار لإشباع هذه الحاجات.
- مرحلة الهدف أي الأداء المستخدم.
- مرحلة المراجعة والتقويم والربط بين الحاجات.
- مرحلة الجزاء ويعتمد ذلك على نوعية تقييم الأداء.
- مرحلة ربط الفرد بين السلوك والجزاء الذي ناله لإشباع الحاجة الأصلية.

ولقد حدد د. سعود النمر(النمر، 1990) مراحل نشوء الدوافع كما يأتي:

1. الحاجة أو الرغبة Need: وهي تنشأ نتيجة لحرمان أو نقص يعاني منه الفرد سواء كانت تلك الحاجة داخلية أم خارجية، وهذا الحرمان يخلق نوعاً من الاضطرابات والقلق لدى الإنسان.
2. المنبهات الخارجية External Stimuli: هناك منبه خارجي يحرك الحاجات الموجودة داخل الإنسان وتتحكم مواصفات المثير الخارجي في درجة إثارة الحاجة.
3. الدافع Motive: وهو القوة الداخلية الموجودة عند الإنسان التي تدفعه للقيام بسلوك معين.

4. السلوك Behavior: وهو التصرف الملحوظ الذي يظهر نتيجة لوجود الحاجة، ويتخذ السلوك عدة اتجاهات لتحقيق الإشباع وإعادة التوازن المطلوب بناء على درجة قوة الحاجة الموجودة لدى الإنسان.

5. الهدف Goal: وهو الغاية التي يريد الإنسان الوصول إليها لإعادة وضعه إلى حالته الطبيعية.

6. التغذية الراجعة Feedback: تساعد التغذية الراجعة على إدخال تعديلات على السلوك المستقبلي، فالهدف منها هو تجنب الأخطاء التي حدثت في السلوك السابق وعدم تكرارها في السلوك المستقبلي.

وهناك من ينظر إلى الدافع على انه يقتصر على وظيفة إثارة السلوك الإنساني نحو تصرف معين، ويبقى هذا السلوك في حالة استمرار حتى يتحقق الإشباع الكافي، بينما يرى آخرون أن الدافعية هي عبارة عن عملية إثارة وتوجيه وتنظيم السلوك الإنساني نحو تحقيق هدف معين.

إن إقرار مبادئ للدافعية ليس أمراً بسيطاً، حيث أن السلوك الإنساني يتصف بشدة التعقيد وصعوبة التفسير، ونظراً للاختلافات الفردية فيما بين الأفراد، فإن هناك العديد من العوامل الأساسية التي يستجيب لها معظم الأفراد في مجال الدافعية والتي يفترض أن يدرك كل مسؤول أهميتها، وتشمل هذه العوامل ما يلي: (الشرقاوي، 2006)

- زيادة الدخل.
- المكانة الاجتماعية وكسب الاحترام.
- الأمان.
- جاذبية العمل.
- تعدد الفرص المتاحة لتقدم الفرد.
- القيمة المستفادة اجتماعيا من العمل.
- النفوذ الشخصي.
- المعاملة الإنسانية.
- إشراك الأفراد في الرأي في محيط نشاطهم.

- عدالة الأشراف ونزاهته.

والسلوك الإنساني مهما كان نوعه، لابد وان يكون له سبب مادي أو نفسي أو ذهني، وهمي أو حقيقي، معروف أو غير معروف، ويتحقق هذا السبب من تفاعل متغيرين رئيسين هما:

أولاً: التكوين الداخلي للفرد والذي يشتمل على الصفات الجسمية والفكرية والاجتماعية وثانياً: ظروف الموقف متمثلة في بعض المؤثرات المادية أو الطبيعية التي تحرك الشعور الداخلي للفرد، فيستجيب إليه ويفكر في تبني سلوك معين تجاهه وفقاً لتكوينه الداخلي. والإنسان يملك طاقة سيكولوجية يمكن أن توجه إلى أكثر من اتجاه، فإذا شعر الفرد أن أهداف المنظمة تتعارض مع أهدافه، فإن طاقته ستتوجه نحو الإحباط وعدم الرضا والاضطراب النفسي مما ينعكس سلباً على أدائه. ولذلك فإن نجاح المنظمة في تحقيق أهدافها يتوقف على دراسة أساليب الدفع إلى الأداء الأمثل، ورفع الإنتاجية ودراسة أساليب التحفيز وكيفية تأثير الحوافز على سلوك وأداء الأفراد. إن الاهتمام بمفهوم الدافعية ينشأ من التوافق بين خصائص السلوك الإنساني وبين الأبعاد الأساسية للدافعية، ومن أسباب الاهتمام بمفهوم الدافعية ما يلي: (السلمي، 2002)

1. تحريك السلوك: لابد من وجود مسببات إثارة السلوك وتحريكه في اتجاهات معينة، وهذا يحتاج إلى تفسير، وقد أقترح البعض كتفسير مقنع لمسببات إثارة الدافعية، أن عناصر الدافعية لا توجه السلوك بشكل مباشر ولكنها تثيره من خلال تنشيط الميول الدفينة داخل الإنسان.
2. شدة السلوك وفاعليته: تختلف شدة السلوك وفاعليته من فرد إلى أخر، ولذلك فان قوة الاستجابة أي شدة السلوك غير متناسبة مع درجة المثير الخارجي، وعليه فإن اختلاف شدة السلوك توضح الحاجة إلى تفسير مفهوم الدافعية وتسليط الضوء على مسبباتها.
3. اتجاه السلوك: عندما يتعرض الإنسان إلى موقف معين فإنه عادة سيتصرف إزاء هذا الموقف بطريقة ما، ويجد أن هناك بدائل عديدة يمكنه الاختيار منها. ولكن كيف يختار الإنسان اتجاها معيناً للسلوك، وما هي المعايير التي يتم بموجبها اختياره؟ أن

السلوك يوصف عادة بأنه هادف، لذا فأن قدرة الفرد على الاختيار للسلوك الذي يريد أن يتصرف بموجبه، تجعل لمفهوم الدافعية أهمية تحليلية واضحة.

4. **تأكيد وتدعيم السلوك:** هناك أنواعاً معينة من التصرفات يتكرر حدوثها من قبل الفرد في فترات مختلفة حين يواجه مواقف مماثلة لتلك التي تعرض لها من قبل، ولذلك فإن ظاهرة تكرار السلوك أكدت فكرة وجود دافع معين يجعل الفرد يتصرف بنفس التصرف إذا واجهته مواقف سبق وان تعرض لمثلها وتصرف إزائها بسلوك ساعده على تحقيق أهدافه.

5. **ضعف وتخاذل السلوك:** هناك مواقف عديدة يمر بها الإنسان فتؤدي إلى أحجامه عن الاستمرار في نمط معين من أنماط السلوك، ولذلك فإن مفهوم الدافعية يساعد في إيجاد إجابة منطقية لهذه الظاهرة، فقد يكون ضعف السلوك سببه انخفاض قوة الدافع، أو انصراف الإنسان عن الاهتمام به أساساً، وتعد الدوافع من أكثر مبادئ التعلم تقبلاً وانتشارا (الأسدي وإبراهيم، 2003) ومن الأفضل لطفل المدرسة أن يكون مدفوعاً بعض الشيء نحو موضوع أو موقف معين، إذ أن فهم دوافع الطلاب والاستفادة من الطاقة الكامنة وراء هذه الدوافع يساعد كثيراً في توجيه سلوك الطلاب وإرشادهم وتحفيزهم لكسب المهارات والحفاظ على صحتهم النفسية.

الإرشاد الأسري

تمثل الأسرة الكيان الإنساني الذي يمثل الزوجين والأبناء الذين يعيشون عيشة مشتركة في بيت واحد ويحكمها نظام وقوانين تحدد طبيعة العلاقات بينهم كما تحدد أهداف كل فرد فيها، وكيفية تفاعلهم معاً لتحقيق أهداف الأسرة، وقد تكون هناك مشكلات نتيجة تحطم قانون الأسرة، أو نتيجة سوء الاتصال بين أفرادها، (العزة، 2009) ونتيجة لتطور نظريات الإرشاد التربوي ودخولها في جميع مجالات الحياة، ظهرت حاجة ماسة لنشوء أساليب علاجية متخصصة في جوانب اجتماعية وشخصية محددة، وتبني هذه الأساليب أساساً على أهمية إدراك العلاقات الداخلية للشخصية ضمن الأسرة التي انحدرت منها، ويمكن النظر إلى مشكلات الفرد على أنها انعكاس لأحدى المتغيرات الآتية: (حمزة، 2008)

- عدم القدرة على التكيف مع أهداف الأسرة وفلسفتها في الحياة.
- عدم القدرة على تنمية وتطوير أنماط سلوكية معينة لخدمة أهداف الأسرة.
- الصعوبات في ظهور الدور الهام لكل فرد من أفراد الأسرة، مما يحدث تضارباً بين الأدوار المختلفة.

وتختلف برامج الإرشاد من مجتمع لآخر طبقاً لأهداف التربية والتنشئة الاجتماعية والثقافية في كل منها، ومع ذلك فإن هناك مبادئ عامة ينبغي أن تستند إليها تلك البرامج ومنها: (الجبيلي ونور الدين، 2007)

1. المواءمة بين حاجة الفرد لتحقيق ذاته وتلبية حاجاته الشخصية من ناحية، وبين متطلبات الحياة في المجتمع من ناحية أخرى.
2. مراعاة النمو الشامل والمتكامل للفرد جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
3. التأكيد على دور الطالب في عملية التعلم، وفاعليته من خلال النشاط الذاتي، والممارسة الفعلية للأنشطة، والمشاركة الفعالة في المواقف التعليمية.
4. توثيق العلاقة بين الطالب وبيئته الطبيعية، بإتاحة الفرصة له للتعامل مع الأشياء التي حوله بشكل مباشر.
5. تنمية المهارات الاجتماعية والنمو الخلقي السوي، وتشجيع الطالب على الاندماج مع الجماعة، ومسايرة معاييرها القيمية كالتعاون، والتعاطف والانتماء.
6. تحقيق التعاون الوثيق بين الأسرة والمؤسسة التعليمية وإشراك الأسرة في بعض العمليات التربوية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.
7. وضع أساليب تقويمية متنوعة وفاعلة لمعرفة القدرات المعرفية واللغوية والاجتماعية والانفعالية لدى الطالب، وذلك لتشجيع الإبداع ورعاية الموهوبين منهم أو ذوي الاحتياجات الخاصة.
8. دعم الروابط الأسرية وتوعية الأسر بمنح أطفالها الشعور بالأمان والطمأنينة بما تمنحه لهم من دفء الروابط الأسرية، والمودة والتراحم.

وظائف الأسرة

للأسرة وظائف متعددة ومتداخلة أبرزها ما يلي:

1. **وظيفة الحماية:** بما أن أفراد الأسرة الواحدة يمثلون كياناً واحداً متكافلاً ومتكاملاً، فإن مسؤولية توفير الحماية والأمن والدعم لكل عضو فيها تقع على عاتق الأسرة كاملة.
2. **الوظيفة الأساسية:** يقع على عاتق الأسرة تأمين حاجات أفرادها من الطعام والملبس والمأوى، بما يؤمن العيش والبقاء لهم.
3. **الوظيفة التربوية:** الأسرة هي المدرسة الأولى للطفل، وعليها تقع مسؤولية تربيته وتعليمه القيم السامية والتحلي بالأخلاق الحسنة، وتقديم التعليم الكافي له تمهيداً لدخوله المؤسسة التعليمية، مع استمرار التربية المنزلية والتوجيه الدائم.
4. **وظيفة المكانة الاجتماعية:** يستمد أفراد الأسرة مكانتهم الاجتماعية من موقع ومكانة أسرتهم في المجتمع، وهذا يجعلهم يدركون مفهوم أنفسهم ويشجعهم على أن يكونوا أعضاء نافعين في المجتمع بما يشعرهم بالرضا والإقبال على الحياة الاجتماعية واحترام قوانينها وأعرافها.
5. **الوظيفة الاقتصادية:** يتولى الوالدان مسألة تأمين سد حاجات أبنائهما من الناحية الاقتصادية كتأمين مصروفات الدراسة والعلاج وغيرها من متطلبات الحياة.

والأسرة الناجحة هي التي تحترم الفروق الفردية بين أعضائها، وتسمح لهم بالتعبير عن انفعالاتهم وأرائهم، وتتقبل أخطاءهم وتتسامح معهم، وتثق بهم، وهي التي يسود محيطها جو من المرح والألفة والتعاون والاحترام. (العزة، 2009) وقد يحتاج المرشد التربوي في حالة وجود معاناة لبعض الطلبة من ضغوط أسرهم إلى توجيه جهوده لمعرفة نظام أسرة المسترشد وجوها الأسري، والبحث عن الدوافع التي تقف خلف مشكلات التفاعل والاتصال والعمل على علاجها، وإقامة وتسهيل عمليات التفاعل الأسري بشكل نموذجي خلال فترات العلاج وفي فترات الواجبات المنزلية، وتعليم الأهالي المهارات الفعالة للتعامل مع مشكلات الأبناء، والعمل على تقوية عمل النظام الأسري الواحد. (ضمرة، 2008) وقد تنشأ المشكلات داخل الأسرة جراء استخدام أساليب

تربوية خاطئة مع اطفالها، كالحماية المفرطة، أو الإهمال، أو التفرقة بين الأبناء وتفضيل بعضهم على البعض الآخر، أو العقاب الدائم والتوبيخ المستمر، أو سوء تقدير الأسرة لوضع أبنائها، أو عدم المتابعة وعدم الاكتراث بما يجري داخل البيت أو خارجه، مما ينتج عن هذه الأمور او بعضها مشكلات سلوكية أو نفسية يعاني منها الطلبة. ولذلك يجب على الأسرة أن تحدد استراتيجياتها في التعامل مع أبنائها، كفهم أهداف وسلوك وانفعالات الطفل، واللجوء إلى اللطف في المعاملة مع الحزم في توجيه السلوكيات غير المقبولة، والتعامل بشكل إيجابي، وتعويد الطفل على تحمل المسؤولية وعدم الإتكالية، وتشجيعه على اتخاذ القرارات الخاصة به، ومنحه الحرية الكاملة للتعبير عن نفسه، والإنصات لأقواله، وتعويده على التسامح والاعتراف بالخطأ، والعمل على إشاعة جو صحي داخل الأسرة من خلال تسهيل انماط التفاعل بين أفرادها.

مبادئ الإرشاد الأسري

يقوم الإرشاد الأسري على مجموعة من المبادئ هي: (العزة، 2009)

1. إن المسترشد يعتبر عرضاً لمرض الأسرة، وهو ليس الوحيد الذي بحاجة إلى العلاج ولكن الأسرة باكملها بحاجة لذلك.
2. على المرشد أن يحدد نظرية يعتمد عليها في علاج الأسرة.
3. يجب على المرشد أن يشارك بشكل موضوعي في تعامله مع أفراد الأسرة لتعديل سلوكها، وأن لا ينحاز لأحد أفرادها على حساب الآخرين.
4. تحديد التغيرات التي ترغب الأسرة في إحداثها في محيط الأسرة.
5. على المرشد الانتباه لمراكز القوى داخل الأسرة.
6. إشراك الأطفال في عملية الإرشاد الأسري لأنهم اصدق أفرادها في التعبير عن انفعالات ونظام واتصالات الأسرة.
7. التعامل مع ظاهرة التحويل أثناء العلاج.
8. المحافظة على سرية المعلومات المقدمة.
9. تحديد المرشد لعدد الجلسات التي تحتاجها الأسرة، والتي يحتاجها المسترشد.
10. من الممكن أن يشترك أكثر من مرشد في علاج المشكلة.

استراتيجيات الإرشاد الأسري

هناك العديد من الاستراتيجيات في الإرشاد الأسري،

أولاً: إستراتيجية أدلر في الإرشاد الأسري: تتلخص إستراتيجية أدلر بالاتي

1. **تصنيف المشكلات وتحديد الأهداف:** يركز المرشد في هذه الإستراتيجية على الاستماع الفعال للآباء لأجل فهم واستيعاب المشكلات الخاصة بالأسرة وتصنيفها، ويحاول طرح أسئلة حول، دور أفعال الآباء نحو المشكلات والإجراءات التي يتم اتخاذها من قبلهم لحل تلك المشكلات، ومن خلال فهم أفكار وانفعالات الآباء داخل محيط الأسرة، يستطيع المرشد أن يتوصل إلى فهم الأهداف والأفكار والأساليب اللاعقلانية وغير المنطقية التي يعرضها الآباء حول سلوك أبنائهم داخل الأسرة.
2. **طرح الأنشطة الأسرية:** يعمد المرشد إلى خلق جو صحي داخل الأسرة من خلال تسهيل طرق التفاعل بين أفرادها، وذلك لأن الكثير من المشكلات الأسرية تكون ناتجة عن خلل في التفاعل بين أفراد الأسرة، وتتمثل الأنشطة الأسرية في اجتماع أفراد الأسرة لمشاهدة فيلماً سينمائياً معيناً، أو الذهاب في رحلة ترفيهية يشترك فيها جميع أعضاء الأسرة أو ما إلى ذلك، مما يساعد على تحقيق التفاعل الإيجابي بين أعضاء الأسرة الواحدة.
3. **مقابلة أعضاء الأسرة:** في هذه الإستراتيجية يقوم المرشد بمقابلة جميع أفراد الأسرة بصورة فردية وجماعية، وتختلف ضغوط الآباء الذين لديهم أطفال عن ضغوط الآباء الذين لديهم مراهقين في الأسرة، وتفيد مقابلة الأبناء في توضيح واكتشاف الأهداف الخاصة لأجزاء النظام الأسري، مما يقود إلى فهم أسباب عدم الرضا والتكيف من خلال صراع الأهداف والأدوار، وهذا يساعد المرشد في القيام بخطوات علاجية ذات فاعلية عالية.
4. **التلخيص والإنهاء:** في هذه المرحلة يقوم المرشد بتلخيص أحداث الجلسة العلاجية مع أعضاء الأسرة، وقد يطلب من الأعضاء أنفسهم القيام بتقديم ملخص الأمور التي تمت مناقشتها خلال الجلسة، كما يقوم المرشد بتوجيه وإرشاد الآباء والأبناء حول مراقبة تفاعلاتهم الأسرية السلبية والعمل على تغيير تلك التفاعلات السلبية وإبدالها بأخرى إيجابية.

ثانياً: إستراتيجية بوين Bowen في العلاج الأسري

تشتمل هذه الإستراتيجية على استخدام ما يلي:

1. التمثيل والمسرحيات: يعمد المرشد التربوي إلى إقامة مسرحيات وأدوار تمثيلية لتمثيل مواقف الصراع التي تحدث داخل الأسرة، لمعرفة أساليب تفاعلها وانفعالاتها، وطرق الاتصال بين أفراد الأسرة ودور كل فرد في إدارة عملية الصراع، وحاجاته التي يسعى إلى تحقيقها وتجريب بعض الطرق لإحداث عملية التغير وتعديل الأوضاع وحل تلك المشكلات، من خلال التمثيل والأعمال المسرحية التي ينظمها المرشد، ويطلب من الأسر التي يعاني أبنائها من مشكلات أسرية حضور تلك النشاطات للاستفادة منها.
2. إعادة التنظيم والبناء: يقوم المرشد التربوي بتفهم النظام الأسري الذي هو سبب ظهور المشكلة، ثم يساهم في إعادة تنظيمه ووضع حدود مرنة لكل فرد في التعامل مع أعضاء الأسرة الآخرين.
3. التناقض: يلجأ المرشد هنا للقضاء على المقاومة لدى المسترشد، وذلك من أجل إحداث التغير، بحيث يطلب من المسترشد المبالغة في إظهار السلوك المشكل بهدف زيادة وعي أعضاء الأسرة بأن هذا السلوك هو سبب المشكلات.
4. معايشة الأسرة: يستطيع المرشد التعرف على مشكلات الأسرة عن قرب، وذلك يتطلب منه العيش مع الأسرة لفترة من الزمن مما يساعده على التعرف على المشكلات التي تعاني منها. في تفاعلاتها مع أفرادها وتقديم الدعم والمساعدة لها عن طريق رسم حدودها وتفاعلاتها وطرق اتصالاتها ونظامها المتبع. وتعد هذه الوسيلة صعبة التطبيق في مجتمعاتنا العربية سواء كان المرشد رجلاً أو امرأة، ففي الحالتين يرفض مجتمعنا ذلك.
5. نمذجة السلوك: يقوم المرشد بنمذجة السلوك المرغوب فيه في العلاقات الأسرية، ونمذجة طرق الاتصال والتفاعل الصحيحة لكي يتعلم أعضاء الأسرة الطريقة السليمة في التعامل تجنباً للمشاكل.

6. الممارسات العملية: يقوم المرشد بتدريب أفراد الأسرة على سلوكيات معينة، ثم يطلب منهم ممارسة ما تعلموه من جلسات الإرشاد بشكل فعلي واستخدامه في حل المشكلات، وتكون تلك الممارسات على شكل مشاهد تمثيلية يقدمها أفراد الأسرة أمام المرشد التربوي. وعليه تقديم التغذية الراجعة لهم لتعديل الممارسات غير الصحيحة.
7. الرسم: قد يطلب المرشد التربوي من أفراد الأسرة أن يقوموا بوصف بعضهم البعض عن طريق الرسم، حيث أن ذلك يهدف إلى عرض مشاعرهم لإظهار مشاعر الرضا أو عدم الرضا لأجل أحداث التغير نحو الأحسن.

هذا ومن الجدير بالذكر إن معظم مرشدي المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية (على سبيل المثال) يتلقون تدريباً في الإرشاد الأسري، ذلك لأن الأسر تشعر بتقبل هؤلاء الذين تلقوا تدريباً، كما أن الخدمات الإرشادية التي تقدم لهم عن طريق المدرسة لا تكلفهم شيئاً، فهي خدمات مجانية، كما أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يعكسون مشاكلهم النفسية ومشاكلهم السلوكية في المدرسة بطريقة عفوية، ولذلك فهي أي تلك المشاكل تأتي نتيجة وجود أزمات أسرية مختلفة (2000 ,Nugent) وتقدم المدارس الابتدائية أيضاً عن طريق مرشديها برامج تدريبية للآباء والأمهات لإمدادهم ببعض المهارات الأساسية، وتقدم هذه البرامج بشكل جماعي وخاصة للأسر التي تعاني من بعض المشكلات، كما تقدم بعض المدارس تدريبات في مجال الإرشاد للآباء وللأمهات المطلقين، أو الأرامل، أو أولئك الذين يعانون من مشاكل شخصية وسلوكية كالإدمان على المخدرات أو الكحول.

الإرشاد في المراحل الدراسية المختلفة

على الرغم من أن عملية الإرشاد التربوي والنفسي والمهني هي عملية مجدية في معظم الأحيان في تقديم الدعم والمساعدة للأفراد، وإنها تهدف إلى أصلاح أحوال الأفراد وإسعادهم، وتمكينهم من اتخاذ قراراتهم بأنفسهم، والشعور بالمسؤولية والاعتداد بالنفس، إلا أنها تختلف من فئة عمرية إلى أخرى، فأطفال رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية على سبيل المثال، ليسوا بحاجة إلى الإرشاد المهني، بينما يحتاج طلبة المرحلة الثانوية والجامعية إلى هذا النوع من الإرشاد، كما أن استراتيجيات الإرشاد تختلف من مرحلة دراسية إلى أخرى، وفيما يلي نستعرض عمليات الإرشاد في كل مرحلة من المراحل الدراسية.

الإرشاد في مرحلة الطفولة

تحتاج العملية الإرشادية في المرحلة الابتدائية إلى تحديد الأهداف بوضوح وكيفية تحقيقها، حيث أن تحقيق الأهداف لا يعتمد على الوسائل والاستراتيجيات المستخدمة في العملية الإرشادية فحسب، بل أيضاً على العلاقة الإرشادية بين المرشد والطفل. وهناك أربعة مستويات يمكن أن تحدد الأهداف بموجبها وهي: (Geldard and Geldard, 1997)

1. الأهداف الأساسية Fundamental Goals
2. أهداف الوالدين Parent's Goals
3. أهداف يحددها المرشد Goals formulated by the counsellor
4. أهداف الطفل Child's Goals

1. **الأهداف الأساسية**: تشتمل هذه الأهداف على تمكين الطفل من:
   - التعامل مع المشاعر المؤلمة في حياته.
   - تحقيق الانسجام والمواءمة بين أفكاره ومشاعره وسلوكياته.
   - الإحساس بالشعور المريح تجاه النفس.
   - تقبل حدود قدراته ومواطن قوته.
   - التصرف بشكل يريحه ويجعله متكيفاً مع البيئات المختلفة، إذ يجب إتاحة الفرصة له لأن ينمو ويتطور.
2. **أهداف الوالدين**: يقوم الآباء بوضع هذه الأهداف عندما يرون بأن طفلهم بحاجة إلى الإرشاد، وترتبط هذه الأهداف برؤية الآباء وما يودون أن يخططوا له، وتستند هذه الأهداف عادة على تعديل سلوك الطفل غير المقبول.
3. **أهداف يحددها المرشد**: يضع المرشد الأهداف وفقاً لفرضيات يفسر سلوك الطفل بموجبها، فقد يرجع سلوك الطفل إلى مشكلات انفعالية، ومن ثم يصبح هدفه تحديد هذه المشكلات الانفعالية وإيجاد الحلول لها.
4. **أهداف الطفل**: إن الطفل لا يستطيع عادة أن يعبر عن أهدافه بطريقة لفظية، وقد تكون أهداف الطفل هي نفس أهداف المرشد أو قد لا تكون كذلك. فإذا كان

المرشد يرى بأن الطفل يحتاج إلى بعض الصلاحيات وتحمل المسؤولية، وظهر أثناء الجلسة الإرشادية بأن الطفل يود الحديث عن الشعور بالضياع أو الفقدان وليس لديه الاستعداد حالياً لتحمل المسؤولية، فإن المرشد في هذه الحالة يفسح المجال للطفل بأن يعبر عما يشعر به أي يضع أهداف الجلسة بنفسه، ومن الضروري الاهتمام بأهداف الطفل ومشاعره، وتشجيعه على تطوير مهاراته للكشف عن حاجاته الحقيقية، كما أنه من الضروري النظر لتجربة كل طفل كحالة فردية. ولذلك فإن لأهداف الطفل الأسبقية في عملية الإرشاد.

خصائص العلاقة الإرشادية بين الطفل والمرشد

تتسم العلاقات الإرشادية بين الطفل والمرشد بخصائص عديدة هي:

1. **ينبغي أن تكون العلاقة الإرشادية حلقة وصل بين عالم الطفل والمرشد:** يجب على المرشد معاملة الطفل دون إصدار أحكام أو طلب إثبات، بل منح الحق للطفل بأن يبقى مع قيمه ومدركاته وأفكاره بدلاً من تأثره بقيم وأفكار ومعتقدات المرشد، ووظيفة المرشد هنا التواصل والتعامل مع الطفل من خلال الإطار المرجعي لهذا الطفل. وتشكل العلاقة الإرشادية بين المرشد والطفل حلقة الوصل بين عالم الطفل وبين ما يلاحظه المرشد من سلوكيات، وعلى المرشد منح الفرص للطفل من خلال عملية الإرشاد ليختبر واقعه، لأنه أحياناً لا يدرك الواقع، ومن ثم يمكن للمرشد أن يحدث التغيير المطلوب.

2. **يجب أن تكون العلاقة الإرشادية خاصة:** إن عملية الإرشاد تتضمن أبعاداً أخلاقية، ولذا فإن المرشد يحتاج إلى بناء علاقة خاصة مع الطفل. تلك العلاقة القائمة على الوئام والثقة بينه وبين الطفل مما يجعل الطفل يشعر بأن هذه العلاقة لها طابع مميز من الخصوصية، وأن المرشد يتقبله كما يرى هو نفسه، وأن رؤية المرشد له غير متأثرة برؤية الوالدين أو أي شخص آخر. ومن المفيد أن يبني المرشد علاقة من الثقة مع والدي الطفل وبحضور الطفل، لأن ذلك يشعره بقبول والديه لتلك العلاقة المبنية بينه وبين المرشد مما يعطيه السماح والإذن والدعم في التواصل مع المرشد.

3. **يجب أن تكون العلاقة الإرشادية آمنة:** من واجب المرشد تهيئة بيئة متسامحة يشعر فيها الطفل بحرية الحديث والتعبير عن نفسه وعن إظهار أو إخفاء مشاعره. ولكن يجب على المرشد أن يوضح للطفل ضرورة مراعاة ثلاثة قواعد أساسية هي: عدم السماح له بإيذاء نفسه، أو إيذاء المرشد، أو تخريب الممتلكات والأشياء الموجودة، وأن يخبره المرشد بأنه إذا خرج عن هذه القواعد فإن الجلسة ستنتهي، ويحدد له موعداً آخر في وقت لاحق. وعلى المرشد أن يراعي حاجة الطفل للأمن، بتوفير بعض الألعاب غير القابلة للكسر أو التلف بسهولة لأن الألعاب أو الأشياء سهلة الكسر قد تكون مصدراً للقلق والشعور بالذنب عند معظم الأطفال، لأنهم لا يريدون تحمل مسؤولية إتلاف أو كسر لعبة أو شيء ما.
4. **يجب أن تتميز العلاقة الإرشادية بالمصداقية:** يجب أن تكون العلاقة الإرشادية موضع ثقة، ولابد أن تكون أصيلة وحقيقية وأمينة، أي أن تكون علاقة بين مرشد صادق وحقيقي وبين طفل صادق بأقصى قدر ممكن. فهي علاقة متينة بعيدة عن الزيف والتصنع والتمثيل.
5. **يجب أن تكون العلاقة الإرشادية سرية:** على المرشد أن يهيئ البيئة التي يشعر فيها الطفل بالأمان واحترام الخصوصية بحيث يمكنه من اطلاع المرشد على مشاريعه وأفكاره الخاصة جداً وهذا يحتاج إلى قدر من السرية، وعلى المرشد أن يوضح هذه السرية وحدودها مع الطفل في وقت مبكر من بناء العلاقة الإرشادية. ومع ذلك يجب على المرشد أن يهيئ الطفل لفكرة أو احتمال أن هناك معلومات لابد من إشراك الآخرين فيها ولكن بموافقته هو.
6. **يجب أن تكون العلاقة الإرشادية بعيدة عن الفضول:** تشكل الأسئلة الكثيرة خطراً على الطفل لأنه قد يخشى أن تكون تلك الأسئلة بهدف الكشف عن معلومات يخاف هو الكشف عنها، مما يدفعه إلى الانسحاب أو الصمت أو إظهار بعض السلوكيات المشوشة لصرف الانتباه، كذلك فإن استخدام المرشد لمعلومات حصل عليها من الوالدين أو من مصادر أخرى قد يشكل مسألة خطيرة، لأن الطفل قد لا يعلم عن حجم المعلومات وتفصيلها مما يجعله في قلق شديد خوفاً من التهديد أو

الفضيحة أو توجيه النقد أو اللوم له، ولذلك يجب على المرشد أن يتواصل مع الطفل بأسلوب مريح بعيداً عن التطفل والفضول.

7. **يجب أن تكون العلاقة الإرشادية هادئة:** يقبل الأطفال على العملية الإرشادية بحماس وإرادة وثقة فيما إذا عرفوا سبب حضورهم ومقابلتهم للمرشد، فهم بحاجة إلى إعداد أنفسهم للإرشاد، ويكونوا كذلك إذا عرفوا الهدف من مقابلة المرشد وفهم الأسباب التي دعتهم لذلك فهماً كاملاً.

أن الطفل يحتاج إلى إدراك العلاقة الإرشادية مع المرشد على إنها علاقة آمنة هادئة.

الخدمات الإرشادية في المرحلة الابتدائية

قدمت وثيقة الرابطة الأمريكية للمرشد المدرسي الخدمات التالية للعمل كمرشد في المدرسة الابتدائية (الخالدي والعلمي، 2008)

- التدريب أثناء الخدمة للمعلمين لمساعدتهم على تخطيط وتنفيذ تدخل الإرشاد والتوجيه مع الأطفال الصغار لزيادة الفوائد النمائية كتقدير الذات، والعلاقات الشخصية، وبناء اتجاهات ايجابية نحو المدرسة.
- تقديم استشارات للمعلمين الذين يحتاجون إلى مساعدة في دمج المفاهيم النمائية مع محتوى التدريس.
- مساعدة المعلمين على فهم النمو والارتقاء السوي للأطفال، وتحسين مهارات الاتصال مع الأسرة، وفهم دورهم في تشجيع الطفل على التعلم.
- التعاون مع العاملين في المدرسة في التعرف المبكر على الأطفال الذين لديهم نقص أو معوقات في النمو، وعلاجهم أو إحالتهم للجهات المختصة.
- توجيه الجهود من خلال المنهج الدراسي لزيادة وعي التلاميذ في الصفوف الدراسية العليا حول العلاقة بين الدراسة والعمل، وتأثير الاختيارات التربوية على أسلوب حياة التلميذ ونمو أدواره المهنية. ويجب على المرشد مساعدة المعلم في طرح توقعات حول مدى استطاعة التلميذ في عمل الواجبات والنشاطات التي تفوق قدرته فإذا كان كذلك، فالمعلم يتمكن من التعامل مع هذا التلميذ، أما إذا كان هناك بعض التلاميذ الذين يعانون من قصور شديد في التعلم

ويواجهون صعوبات جمة، فعلى المرشد تحويلهم إلى الأخصائي النفسي في المدرسة لتقديم البرامج والدروس العلاجية لهم، وفي حالة وجود صعوبات في التعلم مصدرها الأسرة، فمن الممكن أن يتدخل المرشد الأسري لتقديم المساعدة اللازمة. أما إذا كانت مشكلة التلميذ مصدرها الإهمال أو العنف الأسري، ففي هذه الحالة يتدخل الأخصائي الاجتماعي لحسم الموضوع. وفي كل الحالات آنفة الذكر تبقى مهمة المرشد التربوي قائمة لإرشاد الطفل أو الأسرة أو كلاهما معاً، فالمرشد التربوي والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي يجب أن يعملوا بشكل موحد ومتكامل بالإضافة إلى الأسرة والتلميذ.

بالإضافة إلى ذلك فانه ينبغي على المرشد الاهتمام بصحة التلميذ الجسمية والنفسية، وملاحظة مدى نظافته، ومتابعة طريقة تغذيته وتحصينه من الأمراض، وتشجيعه على مزاولة النشاطات الرياضية والحركية، وملاحظة علاقاته مع الآخرين وكيفية تفاعلهم معه.

الخدمات الإرشادية في المرحلة المتوسطة

يتميز طالب المرحلة المتوسطة بالنمو العقلي وبروز العمليات العقلية العليا والتفكير المجرد، والطالب في هذه المرحلة يتمكن من تحمل المسؤولية عن سلوكياته، كما إن هناك تغييرات جسمية ونفسية تطرأ على طالب هذه المرحلة وهي مرحلة المراهقة، ومن أولويات الخدمات الإرشادية التي تقدم في هذه المرحلة ما يلي: (الخالدي والعلمي، 2008)

- الاهتمام بالإرشاد الفردي الذي يقوم على إنشاء علاقة طيبة بين الطالب والمرشد أساسها التفهم والثقة، والعمل على تنمية مفهوم الذات للمراهق.
- الاهتمام بالعمليات الجماعية لما لجماعة الرفاق من أهمية.
- تركيز الجهود لتحقيق سهولة انتقال التلاميذ من بيئة المدرسة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة إذ يتوقع من الطلبة تحمل مسؤولية أكبر عن تعلمهم ونموهم الشخصي وذلك من خلال عملية الإرشاد الجمعي (ASCA,1998).

- تنظيم وتنفيذ برامج التوجيه لأدوار حياة الطلبة يتضمن تقدير نضجهم المهني، وتخطيط ادوار الحياة وحصولهم على المعلومات الخاصة بالمهنة، والمساعدة في معالجة البيانات للاستخدام الشخصي في اتخاذ القرارات المرتبطة بالعمل الدراسي.

الخدمات الإرشادية في المرحلة الثانوية

تعد العلاقة الإرشادية بين الطالب والمرشد صلب عملية الإرشاد، وتعتبر هذه العلاقة في المراحل الدراسية جميعها لاسيما في المرحلة الثانوية، علاقة شخصية واجتماعية مهنية، ومن خلال هذه العلاقة يتعلم الطالب في المرحلة الثانوية مهارات جديدة لتحسين طريقة وأسلوب تغيير السلوك، ويحتاج الشباب من طلبة المرحلة الثانوية إلى البرامج الإرشادية لأنهم يمرون بمرحلة الاستقلال عن العائلة، كما أنهم قد يمرون بمشكلات أخلاقية انفعالية وأسرية ودراسية ومهنية مما يجعلهم بحاجة إلى من يرشدهم، ويوجد بين طلاب المرحلة الثانوية المتفوقون والمتأخرون دراسياً، أما الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة فهم أيضاً بحاجة إلى الخدمات الإرشادية، ويجب أن يكون البرنامج الإرشادي مخططاً بشكل متكامل ومنسجم مع الأهداف التربوية للمرحلة الثانوية، ويهدف هذا البرنامج إلى ما يلي: (المعروف، 1978)

1. الإرشاد العلاجي وعلاج المشكلات الشخصية الانفعالية المتعلقة بمرحلة الشباب.
2. الإرشاد التربوي لحسن اختيار أقسام التخصص في المدرسة، والتخصص في التعليم الجامعي فيما بعد.
3. الإرشاد المهني، في الاختيار والإعداد والتدريب.
4. الإرشاد الأسري لتحقيق علاقات أسرية وتوافق أسري سليم.
5. الاهتمام بخدمات البحوث العلمية كجزء مهم من البرنامج الدراسي.
6. تقديم الخدمات الإرشادية للطلاب الجدد القادمين من المرحلة المتوسطة، والطلاب الذين على وشك التخرج والتوجه إلى الجامعة.
7. تقديم الخدمات الإنمائية التي تشتمل على الهوية والاختيار، ومساعدة الطلبة على تقدير الخصائص الشخصية كالميول والهوايات والاتجاهات والقدرات.. الخ (ASCA, 1998).

الخدمات الإرشادية في الجامعات

تتميز المراكز الجامعية في الدول المتقدمة بوجود مرشدين متخصصين وعلى مستوى عال من التأهيل والتدريب لتقديم الخدمات الإرشادية المتنوعة للطلاب، وتقدم لهم الإرشاد في المجالات الأكاديمية، والمهنية والنفسية، وبشكل فردي أو جماعي.

وتقدم الخدمات الإرشادية أيضاً للطلبة الذين يساورهم الشك في أنفسهم أو في قدراتهم، أو الذين يعانون من مشكلات في التفاعل مع الآخرين، أو الذين يشكون من صراعات مع الغير، كما تقدم خدمات الإرشاد الأسري في الجامعات لمساعدة الطلاب المتزوجين والذين عادوا لإكمال دراستهم الجامعية(Nugent, 2000). أما في الجامعات العربية فيلاحظ أن خدمات الإرشاد لاسيما الإرشاد النفسي هو مفهوم حديث رغم قدمه في الدول المتقدمة، وقد أقامت العديد من الدول العربية مراكز للإرشاد لتقدم خدماتها إلى الطلاب، ولكن هناك مشكلة تكمن في قصور مفهوم علم النفس الإرشادي في الجامعات العربية، فهو يؤكد على علاج المشكلات أكثر من تأكيده على تنمية المهارات، والقدرات والاتجاهات، وإلى الوقاية من المشكلات، هذا بالإضافة إلى أن أدوات التقدير النفسي والأساليب الفنية الإرشادية في الدول العربية محدودة جداً. ولعل المملكة الأردنية الهاشمية هي من أوائل الدول العربية التي أدخلت خدمات الإرشاد النفسي بمفهومها الحديث في مدارسها وجامعاتها، ويشير تقرير مركز الإرشاد النفسي في الجامعة الأردنية إلى أن المركز يعمل به متخصصون في علم النفس الإرشادي من حملة الماجستير والدكتوراه. ويقدم خدمات متنوعة في مجال الإرشاد كالإرشاد الفردي والجمعي، وخدمات التقدير والاستشارة، وخدمة الجامعة والمجتمع عن طريق ورش عمل وبرامج إرشادية، وتدريب طلبة الدراسات العليا في علم النفس الإرشادي. (الخالدي والعلمي، 2008) بالإضافة إلى ذلك، فأن هناك بعض التجارب الجيدة والجديرة بالذكر في مجال الإرشاد الجامعي في المملكة العربية السعودية والكويت والإمارات العربية المتحدة والعراق وجمهورية مصر العربية. وفيما يلي نعرض إحدى هذه التجارب في مجال الإرشاد الطلابي:

تجربة الإرشاد الجامعي

يعتبر الإرشاد الأكاديمي بوابة لضمان نجاح الطلبة في برنامجهم الدراسي، ومفتاحاً يساعدهم على اتخاذ القرارات الصحيحة خلال حياتهم العملية بعد التخرج فيساعد الإرشاد على حث الطلبة وتشجيعهم، إضافة إلى تزويدهم بالخبرة وتعميق العلاقة والثقة مع المرشد بشكل خاص والأساتذة والقسم بشكل عام، ويعتبر افتقار بعض الطلبة للخبرة (خصوصاً أولئك الملتحقين حديثاً بالبرنامج الدراسي) سبباً رئيسياً في عدم قدرتهم على التقدم في دراستهم وعدم رغبتهم بالدراسة مما قد يؤدي إلى تركهم الجامعة. ولقد توصل أحد معاهد أبحاث التعليم العالي في الولايات المتحدة من خلال أبحاث أجريت على مر العقود الثلاثة الماضية أن معدل استمرار الطلبة في الدراسة يتحسن ومستوى التعلم يرتفع حينما يزداد التفاعل بين الطلبة وأساتذتهم (Astin, 1985). وبشكل عام فإن معدل الذين يكملون دراستهم الجامعية قد انخفض عما كان عليه قبل عشر سنوات، كما أشارت دراسة أعدت من قبل معهد أبحاث التعليم العالي في جامعة كالفورنيا (Astin, 2002). وهذا يدعو لبذل المزيد من الاتصال والتفاعل والإرشاد للحفاظ على الطلبة ورفع مستواهم الدراسي ورغبتهم في التحصيل العلمي.

ونود هنا أن نستعرض إحدى طرق الإرشاد المجربة في إحدى الكليات والنتائج المترتبة من استخدام هذه الطريقة.

يتم في بداية كل فصل دراسي تعيين مرشد أكاديمي لكل شعبة ورئيس مرشدين لكل مرحلة دراسية. يدعو رئيس المرشدين لاجتماعات إرشادية عدة مرات خلال الفصل الدراسي تتراوح بين اثنتين إلى عدة اجتماعات (وصلت إلى ثمانية في بعض السنين) اعتماداً على أداء الطلبة خلال ذلك الفصل الدراسي، ويتم خلال هذه الاجتماعات مناقشة وضع كل طالب أو طالبة من جميع النواحي الأكاديمية والنفسية ومعوقات العمل مع الفريق وغيرها. وبالتركيز على الجانب الأكاديمي يتم تصنيف الطلبة إلى إحدى الأصناف التالية.

اولاً: وضع طبيعي Standard Status

تصنف الطالبة للوضع الطبيعي حينما يكون تحصيلها الدراسي مقنعاً ويزيد على (D) في كل الدروس.

ثانياً: تحت المراقبة Under Observation

توضع الطالبة تحت المراقبة الأكاديمية في كل الدروس التي حصلت فيها على (D) وتتم المراقبة من قبل أساتذة الدروس المعنية لتقديم تقرير عن وضع الطالبة في الاجتماع القادم.

ثالثاً: تحت الخطر الأكاديمي At Risk

تعطى الطالبة تصنيف الخطر الأكاديمي في كل الدروس التي حصلت فيها على درجة (F) ويتم تسجيل هذا الوضع في موقع الانترنيت الخاص بالكلية ليتسنى ملاحظته ومتابعته من قبل رئيس القسم والأساتذة إضافة إلى الطالبة المعنية.

يصل طلب وضع الطالبة بمستوى الخطر الأكاديمي (عن طريق البريد الالكتروني) إلى رئيس القسم الذي يعين مرشداً خاصاً للطالبة والذي غالباً ما يكون أستاذ المادة. إلا في حالات معينة مثل أعزاء الفشل إلى أسباب أخرى مثل ضعف الطالبة في اللغة الانجليزية عندها يتم تعيين مدرسة مادة الانجليزية كمرشد للطالبة.

يقوم المرشد المعين بوضع خطة لتحسين وضع الطالبة الأكاديمي. تتضمن هذه الخطة عدة اتجاهات، فقد يكتفي المرشد بكتابة بعض التوجيهات التي تؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي، أو يحدد اجتماعات دورية مع الطالبة لمراجعة وضعها خلال فترة محددة، أو يحدد للطالبة جلسات تدريسية خاصة لرفع مستواها، أو إعداد جدول عمل للطالبة مع مركز التعلم المستقل (Independent Learning centre) وإلى غير ذلك من الأمور التي قد يبتكره المرشد ليتأكد من أن مستوى الطالبة سيرتفع خلال فترة الخطة المقترحة. هذا ويتم تسجيل كافة الخطوات والخطط في موقع الكلية الالكتروني ليكون تحت مراقبة ومتابعة رئيس القسم وبقية أساتذة الشعبة والطالبة ذاتها. وأود أن أشير إلى تطبيق كافة اعتبارات الخصوصية بحيث تكون هذه المعلومات متاحة فقط للطالبة المعنية والمشرفين والإدارة.

رابعاً خطر على مستوى المرحلة او القسم Department Risk

توضع الطالبة تحت هذا المستوى من الخطر الأكاديمي حينما تكون قد حصلت على درجة (F) في أكثر من مادة واحدة ويتم تحديد اجتماعات أسبوعية للطالبة مع

رئيس القسم لمتابعة وضعها الدراسي. علماً بأن كل اللقاءات والقرارات يتم توثيقها في الموقع الالكتروني ليتسنى مراجعة تاريخ الطالبة الأكاديمي في أي وقت.

وبعد هذه الدورة يتم مراجعة كافة الطالبات في اجتماع المرشدين القادم ليتم إعادة النظر في تصنيف الطالبات ويرفع التقرير إلى رئيس القسم الذي يناقشه مع الأساتذة في اجتماع القسم لاتخاذ القرارات المناسبة، ونتيجة التقارير فقد يقرر مجلس القسم في بعض الحالات تقديم النصح للطالبة بالانسحاب وتأجيل الفصل الدراسي إذا ثبت أن وضع الطالبة لم يتغير إلى الأحسن. وعادة ما تتخذ مثل هذه القرارات حينما تكون الطالبة غير مستقرة نفسياً بعد بذل كل المجهودات، أو لديها ظروف تعيق تقدمها في هذا الفصل الدراسي.

يوم الترشيد

يتم تخصيص يوم للترشيد في بداية كل فصل دراسي لتعريف الطلبة بمستواهم الدراسي. ويحدد هذا اليوم قبل أسبوع أو أسبوعين قبل امتحانات نصف الفصل. وقبل هذا اليوم يقوم الأساتذة بإعداد تقريراً عن كل طالبة لكل مادة دراسية. وفيما يلي مثالاً عما يكتب بهذا الشأن.

المادة الأولى

منى طالبة مجدة. ورغم كونها هادئة ولا تشارك بمناقشات المجموعة إلا أنها دائمة التركيز والالتزام بالحضور.

المادة الثانية

عمل منى في الفصل جيد بشكل عام وقد لوحظ تقدمها في تدوين الملاحظات والتعبير وكتابة الملاحظات. لقد تطورت مهارات البحث لديها. أنصح منى بالاستمرار في تخصيص وقت وجهد أكبر لتطوير المهارات المطلوبة لهذه المادة.

المادة الثالثة

منى طالبة مجدة ومؤدبة. تعمل واجباتها البيتية وتعمل واجباتها الفردية بجد. يجب عليها الاستمرار بالعمل بهذا المستوى وأكثر لأن تحصيلها الأخير في مهارات الاستماع والقراءة كان على خط درجة النجاح، ولقد جاء تحصيلها في امتحان القراءة

لمنتصف الفصل على خط النجاح (60%)، لذا ستسلم عقد تعلم لهذه المهارة، المطلوب من منى الاستمرار بالعمل الجاد حتى نهاية الفصل الدراسي.

يتضمن عقد التعلم سلسلة من الإجراءات كمراجعة الأستاذ أسبوعيا أو صرف وقت محدد (يومياً أو اسبوعياً) لأداء أحد النشاطات مثل:

- الدراسة في المكتبة أو مركز التعلم.
- قراءة وتلخيص فصلاً من الكتاب.
- مرافقة أحد الطلبة المتفوقين.
- حضور حصص إضافية.
- واجبات أخرى توضع من قبل أستاذ المادة.

يتم التوقيع على العقد من قبل الطالب أو الطالبة ليتم إنجاز الأعمال في التاريخ المحدد في الوثيقة.

المادة الرابعة

منى طالبة جيدة، تتمتع بثقة عالية بنفسها وجيدة بمهارات الكمبيوتر، استمري بالأداء العالي يا منى.

المادة الخامسة

لمنى قدرة جيدة على فهم المفاهيم المتعددة. أنصحها بأخذ دور اكبر في المناقشات.

يتم مناقشة هذه الملاحظات مع الطالب أو الطالبة من قبل المرشد في جلسة خاصة جداً ليتم التعبير بحرية تامة. وسيقوم الطالب أو الطالبة بإرسال الانطباعات (وما تم إدراكه) من المناقشة وخطة التطوير بالبريد الالكتروني إلى المرشد الذي يضيفها مع الملاحظات العامة إلى صفحة الطالب الخاصة على الانترنيت. وفيما يلي مثالاً لذلك:

منى بشكل عام طالبة مجدة لكنها هادئة جداً. ستعمل أكثر لتأخذ دوراً فعالاً في الفصل. وهي مؤدبة وعلاقاتها بزميلاتها جيدة، تتفق منى مع ملاحظات أستاذتها. منى طالبة خجولة بطبعها، لكنها تعمل بجدية وتحاول أداء واجباتها. وتعتقد منى بأنها

لم تستطع أداء ما ترغب فعله بسبب كثرة الواجبات المطلوبة، تشعر بأنها قادرة على إدارة الوقت، لكنها تركز على ما يجب فعله في الوقت المخصص للدراسة.

وفيما يلي نسخة من الرسالة الالكترونية المرسلة من منى:

س: ما الذي فهمتيه من الاجتماع؟

ج: لقد فهمت بأنني طالبة جيدة ومجدة ولكني هادئة.

انطباعاتي هي:

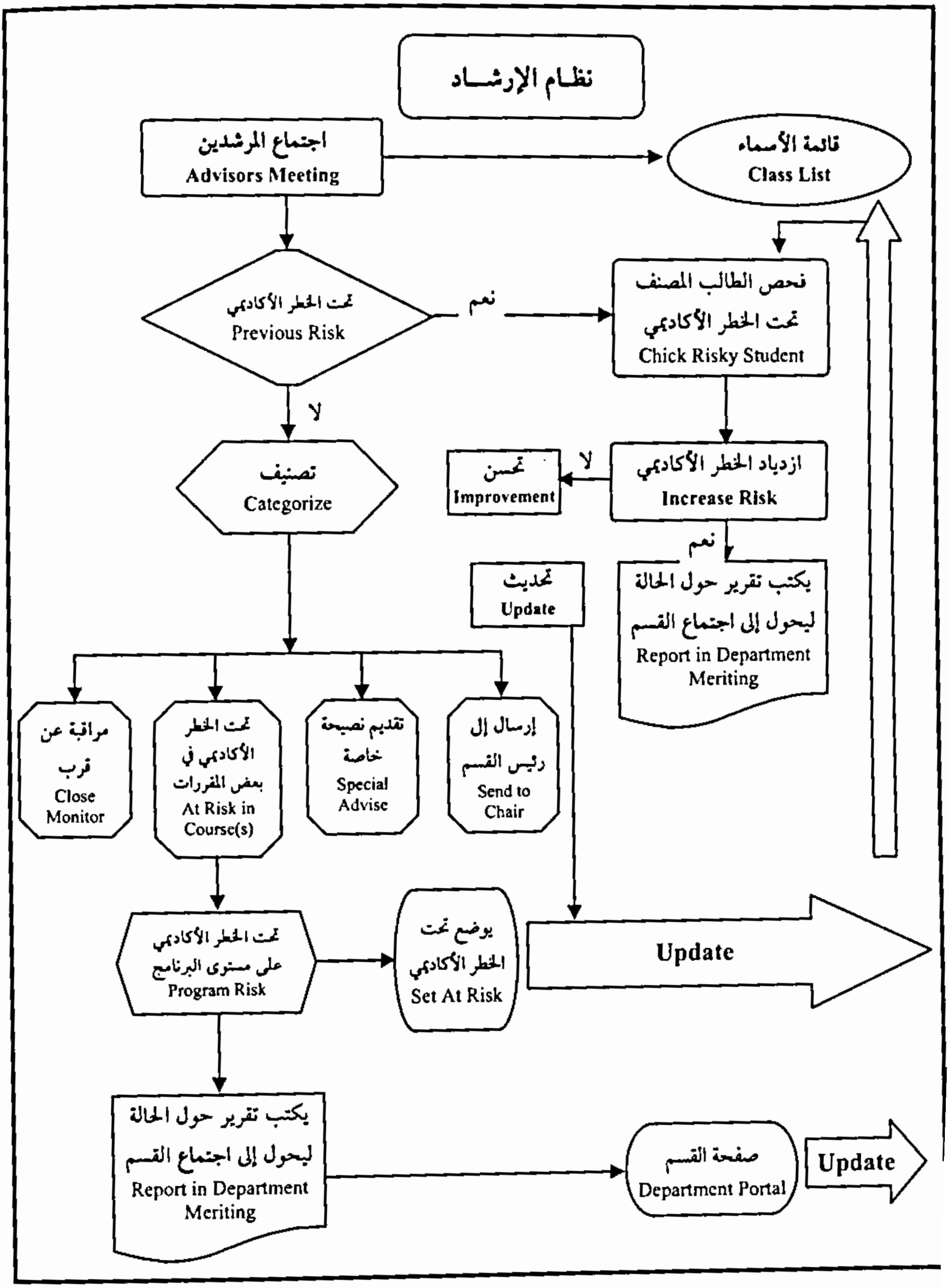
أعتقد أن جلسة الإرشاد جيدة لكل من الطالبة والأستاذ وفي الوقت ذاته ضرورية لأنها تساعدنا في معرفة ملاحظات الأساتذة وكيف يمكننا تطوير قدراتنا. وكذلك فإنها تساعد الأساتذة في معرفة طبيعة الطلبة.

خطتي لما تبقى من الفصل الدراسي.

يجب علي ممارسة الاستماع باللغة الانجليزية وتطوير المهارات الأخرى وزيادة المشاركات الصفية.

تتجمع كافة الملاحظات والانطباعات والخطط في موقع الانترنيت ليتم الاطلاع عليها من قبل رئيس القسم ليضيف ملاحظاته لكل طالب أو طالبة، ويضع مع الأساتذة الخطط المناسبة لمعالجة أي خلل يتم اكتشافه لدعم الطلبة والمسيرة التعليمية. وفيما يلي ملاحظة رئيس القسم عن منى التي ستكون متاحة لمنى والأساتذة للاطلاع عليها:

(أداء منى مقنع بشكل عام، لكننا نتوقع منها مشاركات أكثر) هذا والشكل التالي يمثل توضيحاً لنظام الإرشاد انف الذكر.


نظـام الإرشــاد
اجتماع المرشدين
Advisors Meeting
قائمة الأسماء
Class List
تحت الخطر الأكاديمي
Previous Risk
نعم
فحص الطالب المصنف
تحت الخطر الأكاديمي
Chick Risky Student
لا
تصنيف
Categorize
ازدياد الخطر الأكاديمي
Increase Risk
لا
تحسن
Improvement
نعم
تحديث
Update
يكتب تقرير حول الحالة
ليحول إلى اجتماع القسم
Report in Department
Meriting
مراقبة عن قرب
Close Monitor
تحت الخطر الأكاديمي في بعض المقررات
At Risk in Course(s)
تقديم نصيحة خاصة
Special Advise
إرسال إل رئيس القسم
Send to Chair
تحت الخطر الأكاديمي على مستوى البرنامج
Program Risk
يوضع تحت الخطر الأكاديمي
Set At Risk
Update
يكتب تقرير حول الحالة
ليحول إلى اجتماع القسم
Report in Department
Meriting
صفحة القسم
Department Portal
Update

الشكل رقم (2)

ملاحق الفصل الخامس

بعض النماذج الخاصة بالإرشاد الجامعي والمستخدمة في الجامعات السعودية

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

الإرشاد الأكاديمي/ نموذج إرشاد أكاديمي

الكلية:........................ القسم:...................

الفصل الدراسي................ جامعة:..................

المرشد:...........................

م	اسم الطالب	الرقم الجامعي	المعدل	التخصص	وضع الطالب		ملاحظات المرشد	توصيات المرشد
					ساعات مسجلة	ساعات مكتسبة		

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

الإرشاد الأكاديمي

نموذج إرشاد ذاتي/ اجتماعي

الكلية:.......................... القسم:..............................

الفصل الدراسي.......................... جامعة:..................

المرشد:...............................

<table>
<tr><th rowspan="2">م</th><th rowspan="2">اسم الطالب</th><th rowspan="2">الرقم الجامعي</th><th rowspan="2">المعدل</th><th rowspan="2">التخصص</th><th colspan="2">حالة الطالب</th><th rowspan="2">ملاحظات المرشد</th><th rowspan="2">توصيات المرشد</th></tr>
<tr><th>الوضع الاجتماعي</th><th>قدرات الطالب</th></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

الإرشاد الأكاديمي/ نموذج إرشاد مهني

الكلية:.............................. القسم:.........................

الفصل الدراسي............ 2009 جامعة:.......................

المرشد:...............................

م	اسم الطالب	الرقم الجامعي	المعدل	التخصص	ميول الطالب المهنية	ملاحظات المرشد	توصيات المرشد

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

الإرشاد الأكاديمي/ نموذج إرشاد متعثرين

الكلية:........................... القسم:.....................

الفصل الدراسي.................. جامعة:.....................

المرشد:...........................

م	اسم الطالب	الرقم الجامعي	المعدل	التخصص	أسباب التعثر			ملاحظات المرشد	توصيات المرشد
					أكاديمي	اجتماعي	نفسي		

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

الإرشاد الأكاديمي/ نموذج إرشاد متفوقين

الكلية:.......................... القسم:...................

الفصل الدراسي.................. جامعة:................

المرشد:.........................

م	اسم الطالب	الرقم الجامعي	المعدل	التخصص	أسباب التفوق		ملاحظات المرشد	توصيات المرشد
					قدرات ذاتية	البيئة الاجتماعية		

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

الإرشاد الأكاديمي/ نموذج إرشادي لذوي الاحتياجات الخاصة

الكلية:...................................... القسم:.........................

الفصل الدراسي........................ جامعة:........................

المرشد:............................

م	اسم الطالب	الرقم الجامعي	المعدل	التخصص	نوع الإعاقة	ملاحظات المرشد	توصيات المرشد

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

الإرشاد الأكاديمي/ نموذج متابعة الخريجين

الكلية:.............................. القسم:.......................

الفصل الدراسي.......................... جامعة:.......................

المرشد:............................

م	اسم الطالب	الرقم الجامعي	المعدل	التخصص	أسباب التفوق		ملاحظات المرشد	توصيات المرشد
					قدرات ذاتية	البيئة الاجتماعية		

المملكة العربية السعودية

الإرشاد الأكاديمي/ نموذج المتابعة والتقويم

الكلية:........................ القسم:.........................

اللجنة:....................... الفصل الدراسي:....................

جامعة:....................... المرشد:.........................

اسم المرشد:..................... الدرجة العلمية:...................

الكلية:........................ القسم:..........................

الدورات:......................

- عدد طلاب الإرشاد:

☐ مستجد ☐ متخصص ☐ متفوق ☐ متعثر ☐ أخرى ....

- اجتماعات المرشد مع الطالب غالباً ما تكون:

☐ جماعية ☐ فردية ☐ كلاهما

- معدل اجتماع المرشد مع كل طالب في الفصل الدراسي ( ) اجتماع.

- هل يوجد طلاب لم يراجعوا المرشد:

☐ نعم، عددهم ☐ لا، عددهم

- كيف تصرف المرشد حيال ذلك؟ ....

- ما هي الإجراءات التوثيقية:

☐ E-MAIL ☐ إعلان ☐ هاتف ☐ أخرى ....

- توصيات اللجنة:

.1

.2

.3

رئيس اللجنة:......................

التوقيع: .... التاريخ......................

الأعضاء: .... الاسم:.......................

التوقيع:.......................... الاسم:.......................

التوقيع: .... الاسم:.......................

التوقيع:..........................

المملكة العربية السعودية

الكلية:.......................... القسم:.......................

وزارة التعليم العالي فصل دراسي

جامعة:............... المرشد:......................

الإرشاد الأكاديمي

نموذج استمارة البيانات العامة

اسم الطالب:.......................... رقم التسجيل:...............

الكلية:.............................. القسم:......................

الوضع الأكاديمي:

المستوى الدراسي: ☐

المعدل التراكمي: ☐

هل انسحبت من الدراسة الجامعية؟ ☐ نعم ☐ لا

هل تحتاج إلى مساعدة في دراستك؟ ☐ نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما

إذا كانت الإجابة بنعم، ما عدد الفصول التي انسحبت فيها: ☐

الوضع الاجتماعي:

☐ أعزب ☐ متزوج ☐ مطلق ☐ منفصل ☐ أرمل

منطقة السكن:

☐ نعم ☐ لا

مستوى تعليم الوالدين

الأب: ☐ ابتدائي ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ عالي

الأم: ☐ ابتدائي ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ عالي

عدد أفراد الأسرة:

عدد الأخوة: ☐

ترتيبك بين الأخوة: ☐

مع من تقيم؟

☐ الوالد ☐ الزوجة ☐ زوج الأم ☐ زوجة الأب

☐ آخرون ☐ مستقل

مستوى العائلة الاقتصادي: (بالريال السعودي)

☐ أقل من 3000 ☐ 3000 – 6000

☐ 6000 – 9000 ☐ أعلى من تسعة

الوضع الصحي:

أمراض مزمنة: ☐ نعم ☐ لا

أمراض عارضة: ☐ نعم ☐ لا

هل توجد لديك: ☐ إعاقة حسية ☐ بصرية ☐ حركية

شيء أخر يذكر:........................

ميولك الشخصية:

هواياتك 1. .... 2. .... 3. ....

مهاراتك 1. .... 2. .... 3. ....

الدورات التي حصلت عليها:

1. ....

2. ....

3. ....

المهنة أو المهن التي تحب ممارستها بعد تخرجك:

1. ....

2. ....

الأعمال والأنشطة التطوعية التي تقوم بها حالياً:

1. ....

2. ....

الأعمال والأنشطة التطوعية التي تقوم أديتها سابقاً:

1. ....

2. ....

3. ....

المملكة العربية السعودية

الكلية:.....................	القسم:.........................
وزارة التعليم العالي	فصل دراسي
جامعة:......................	المرشد:........................

الإرشاد الأكاديمي

نموذج توصية مرشد اكاديمي

اسم الطالب:...................... رقم التسجيل:......................

الكلية:......................... القسم:.........................

إلى سعادة عميد القبول والتسجيل: .... الموقر

إن الطالب المذكور أعلاه قد استكمل دراسة ( ) ساعة معتمدة وبقي عليه ( ) ساعة معتمدة وبمراجعة جداول المواد للفصل الدراسي.......... من العام الجامعي.......... فقد لوحظ عدم طرح المادة/ المواد التالية:

أسم المادة	رقم المادة	رمز المادة

ومن أجل استكمال متطلبات التخرج يرجى العمل على إيجاد مادة بديلة حسب ما ترونه مناسباً مما يتيح للطالب تسجيلها ودراستها لأجل التخرج.

وتفضلوا بقبول وافر التقدير والاحترام

اسم المرشد: ....

التوقيع: ....

التاريخ: ....

المملكة العربية السعودية

الكلية:...................... القسم:......................

وزارة التعليم العالي فصل دراسي

جامعة:...................... المرشد:......................

الإرشاد الأكاديمي

نموذج توصية لفتح شعبة مغلقة

اسم الطالب:...................... رقم التسجيل:....................

الكلية:.......................... القسم:.........................

إلى سعادة عميد القبول والتسجيل .... الموقر

بناء على الخطة الدراسية والإرشاد الأكاديمي للطالب المذكور أعلاه، ووفقاً لجدول المواد الدراسية لهذا الفصل الدراسي من العام الجامعي ( ) وبعد مراجعة عدد المسجلين في المادة ( ) رقم ( ) للفترة من ( ) تبين أن الشعبة المذكورة مغلقة، وأن الطالب بحاجة إلى تسجيل هذه المادة لعدم وجود مادة بديلة أخرى ضمن مواد خطته الدراسية، لذا يرجى التكرم بالإيعاز لمن يلزم بفتح الشعبة المذكورة للطالب أو العمل على إيجاد حل بديل.

وتفضلوا بقبول وافر التقدير والاحترام

اسم المرشد:..............................

التوقيع:..................................

التاريخ:..................................

المملكة العربية السعودية

الكلية:......................... القسم:.........................

وزارة التعليم العالي فصل دراسي

جامعة:......................... المرشد:.........................

الإرشاد الأكاديمي

نموذج اجتماع المرشد الأكاديمي مع الطالب

اسم الطالب:........................ رقم التسجيل:........................

الكلية:............................ القسم:..............................

التاريخ............................ الموضوع:.........................

بناء على الدعوة المؤرخة ب.........................، حضر الطالب المذكور أعلاه للاجتماع مع مرشده الأكاديمي، وقد جرت وقائع الاجتماع كما يلي:

1.

2.

3.

وبعد المداولة تقرر ما يلي:

1.

2.

توقيع الطالب ....

أما في حالة عدم حضور الطالب للاجتماع، فقد تقرر ما يلي:

بناء على الدعوة المؤرخة في.........................، حضر الطالب المذكور أعلاه للاجتماع مع مرشده الأكاديمي، يعاد استدعاء الطالب بموجب دعوة رقم ( ) بتاريخ ( ) على أن يكون الاجتماع القادم في الساعة ( ) من يوم ( ) الموافق ( ) في مكتب المرشد الأكاديمي.

وتفضلوا بقبول وافر التقدير والاحترام

اسم المرشد:..............................

التوقيع:..................................

التاريخ:...................................

المملكة العربية السعودية

الكلية:....................... القسم:.......................

وزارة التعليم العالي فصل دراسي

جامعة:....................... المرشد:.......................

الإرشاد الأكاديمي

نموذج توصية توفير مادة بديلة لغايات التخرج

اسم الطالب:........................ رقم التسجيل:........................

الكلية:.......................... القسم:..............................

إلى:................................ الموقر

السلام عليكم ورحمة الله...

إن الطالب المذكور أعلاه...

....

....

....

وتفضلوا بقبول وافر التقدير والاحترام

اسم المرشد:...............................

التوقيع:....................................

التاريخ:...................................

مراجع الفصل الخامس

- ابو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009) المهارات الإرشادية، عمان: دار المسيرة.
- الأسدي، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان (2003) الإرشاد التربوي، مفهومه، خصائصه، ماهيته، عمان: دار أسامة.
- الجلبي، قتيبة سالم والعبد الجبار، جواهر (1992) 100 سؤال في مشاكل الأطفال الرياض: دار النصار.
- الجبيلي، أحمد يحي ونور الدين، أمين صبري (2007) تفعيل دور الأسرة في تربية الطفل وتعليمه في مراحل ما قبل المدرسة، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الحسيني، هدي (2005) دور المعلم المرشد في إرشاد المتفوق والموهوب (ورقة عميل مقدمة إلى المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الأردن وزارة التربية والتعليم.
- الحريري، رافده وبن رجب،زهرة (2008) المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، عمان: دار المناهج.
- الخالدي، عطاالله فؤاد والعلمي، دلال سعد الدين (2008) الإرشاد المدرسي والجامعي، عمان: دار صفاء.
- السبيعي، معيوف (2009) الكشف عن الموهوبين في الأنشطة المدرسية،عمان: دار اليازوري.
- الشرقاوي، مريم محمد (2006) الإدارة المدرسية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- العزة، سعيد حسني (2009) دليل المرشد التربوي في المدرسة، ط2، عمان: دار الثقافة.
- العمر، بدر (1990) المتفوقون، تعريفهم، رعايتهم، براجهم، مجلة دراسات تربوية، م5، ع(24).

- القريوتي، يوسف والصمادي، جميل والسرطاوي، عبد العزيز (1995) المدخل إلى التربية الخاصة، الإمارات العربية، العين، دار القلم.
- المقلد،سمر (1999) إرشاد الأطفال الموهوبين والمتميزين، (ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الطفل الموهوب) البحرين: وزارة التربية والتعليم.
- المعروف، صبحي عبد اللطيف (1978) مسؤوليات المرشد النفسي المدرسي، النجف الأشرف: مطبعة الآداب.
- النمر، سعود(1990) السلوك الإداري، الرياض: جامعة الملك سعود.
- جراون، فتحي (1998) الموهبة والتفوق والإبداع – الأمارات العربية المتحدة، دار الكتاب العربي.
- دبور، عبد اللطيف والصافي، عبد الحكيم (2007) الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر.
- ضمرة، جلال كايد (2008) الاتجاهات النظرية في الإرشاد، عمان: دار صفاء.
- ASCA (American school consoler Association (1998) Professional Liability insurance program, Alexandria, VA.
- Astin,A.(1985) Achiving Educational Excellence, A critical Assessment of Priorities and practices in Higher Education, San Franscisco: Jossey – Bass>
- Astin, A Oesguera. L. (2002) Degree Attainment Rates at American colleges and universities, Los Angeles, Higher Education Research institate.
- Geldard, David (1993) Atraining Monual for consolers basic, Sydney: prentice hall.
- Geldard, Kathryn and Geldard, David (1997) children counselling, A practical introduction, London: sage publication Ltd.
- Nugent, Frank, A (2000) introduction to the profession of counselling, 3rd,ed. Ohio: Merrill an imprint of prentice hall.

الفصل السادس

أدوات الإرشاد

أدوات جمع المعلومات في عملية الإرشاد

أولاً: الملاحظة

ثانياً: المقابلة

ثالثاً: دراسة الحالة

رابعاً: التعبير الكتابي

خامساً: الاختبارات والمقاييس

سادساً: الإرشاد بالتمثيل المسرحي

مراجع الفصل السادس

الفصل السادس

أدوات الإرشاد

أدوات جمع المعلومات في عملية الإرشاد

تمثل أدوات ووسائل جمع المعلومات قلب العملية الإرشادية وجوهرها، وذلك لأن المرشد لا يستطيع الوقوف على مشكلة المسترشد ما لم تكون لديه معلومات وبيانات وحقائق كاملة تساعده على فهم المشكلة ومساعدة المسترشد في القضاء عليها.

وتتنوع أدوات ووسائل جمع المعلومات كما أن اللجوء إليها عملية سهلة وغير مكلفة ومفيدة في تشكيل فكرة شاملة عن المسترشد بالتعرف على ماضيه وحاضره، وبيئته الاجتماعية، والمشكلات التي تعرض لها سابقاً، والاضطرابات التي يعاني منها، والصعوبات التي تعترض حياته الدراسية أو العملية. وفيما يلي نتطرق لأهم وأبرز أدوات جمع المعلومات عن المسترشد.

أولاً: الملاحظة Observation

الملاحظة من المصطلحات التي يسهل على الفرد فهم المقصود منها وإدراكها، وتعني الانتباه لشيء ما والنظر إليه، ويقال لاحظه أي راعاه، بمعنى نظر الأمر إلى أين يصير، الجمع كما تعنى الملاحظة مراقبة الشيء. (الفوال، 1982) والملاحظة تشير إلى أداة من أدوات البحث تجمع بواسطتها المعلومات التي تمكن الباحث من الإجابة على أسئلة البحث، وتعني الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين بقصد متابعته ورصد تغيراته ليتمكن الباحث من وصف السلوك، أو وصفه وتحليله، أو وصفه وتقويمه. (العساف، 1995) وتعتبر الملاحظة من أقدم وسائل جمع المعلومات وأكثرها شيوعاً في مجال الإرشاد التربوي، وتعني الانتباه إلى شيء أو حدث أو ظاهرة بشكل منظم عن طريق الحواس، وتقدم الملاحظة العلمية المنظمة على ملاحظة سلوك

الفرد وتسجيله (دبور والصافي، 2007). وللمعلومات التي يحصل عليها المرشد من خلال الملاحظة قيمة كبيرة في مساعدته على صنع القرار حول كيفية المواصلة والاستمرار (Geldard and Geldard,1997). وتشتمل الملاحظة على ملاحظة السلوكيات المختلفة، مثل حركات الشخص وطريقة الحديث والتعبيرات غير اللفظية، والمظهر العام، وطريقة تعامل الفرد مع الأشخاص والأشياء، وممارسته للنشاطات والتفاعلات، والصحة العامة، والصحة النفسية، ونمو الشخصية من جميع جوانبها (العقلي، والعاطفي، والاجتماعي، والجسمي، والنفسي) كما تشتمل على ملاحظة النظافة العامة، والقدرات والمواهب والطموحات (الحريري وآخرون، 2004).

أهداف الملاحظة

تهدف الملاحظة إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها ما يلي: (دبور والصافي، 2007)

- جمع الحقائق التي تثبت أو تنفي افتراضات معينة حول سلوك المسترشد.
- تسجيل التغيرات التي تطرأ على سلوك المسترشد نتيجة نموه.
- تحديد العوامل المؤثرة في السلوك في المواقف المختلفة.
- دراسة التفاعل الاجتماعي للمسترشد في المواقف المختلفة.
- تفسير السلوك الملاحظ بعد تكرار ملاحظته لمرات عديدة.
- إصدار التوصيات المتعلقة بتعديل السلوك.

أنواع الملاحظة:

هناك العديد من أنواع الملاحظة والتي نوردها فيما يلي (العساف، 1995):

1. الملاحظة المباشرة: يقوم المرشد أو الباحث بملاحظة سلوك معين من خلال الاتصال المباشر بالأشخاص أو بالأشياء التي يدرسها.
2. الملاحظة غير المباشرة: يستعين المرشد بالسجلات والتقارير والمذكرات التي أعدها الآخرون.
3. الملاحظة المحددة: وهي عندما يكون لدى الباحث أو المرشد تصور مسبق عن نوع السلوك الذي يراقبه.

4. الملاحظة غير المحددة: وفيها يقوم الباحث أو المرشد بدراسة مسحية للتعرف على واقع معين أو لجمع المعلومات والبيانات.
5. الملاحظة بدون مشاركة: وهي ذلك النوع من الملاحظة التي يقوم الباحث أو المرشد بإجراء ملاحظاته من خلال القيام بدور المراقب.
6. الملاحظة بالمشاركة: يعيش الباحث أو المرشد الحدث نفسه ويكون عضواً في الجماعة التي يلاحظها.
7. الملاحظة المقصودة: وهي التي يقوم فيها المرشد أو الباحث بالاتصال الهادف بموقف معين أو أشخاص معينين لتسجيل مواقف محددة.
8. الملاحظة غير المقصودة: وتتم هذه الملاحظة عن طريق الصدفة باكتشاف سلوك معين.

إجراءات الملاحظة

هناك إجراءات على المرشد إتباعها عند القيام بعملية الملاحظة، وهذه الإجراءات تتمثل بالأتي:

- تحديد الهدف: على المرشد تحديد الهدف من الملاحظة وتعيين الشيء الذي يسعى إلى ملاحظته (ابو سعد، 2009).
- تحديد زمان الملاحظة بحيث يكون كافياً.
- تحديد المكان المناسب للملاحظة مثل ساحة اللعب أو غرفة الصف.
- تكرار الملاحظة من وقت لآخر للتحقق من دقة الملاحظة السابقة والحكم على ثباتها وصدقها دون تقويمها.
- وصف الواقع الملاحظ كأن يكون رصداً لأنماط السلوك الملاحظ ومقدار تكراره.
- التركيز على ملاحظة سلوك محدد في وقت واحد، وذلك للتمكن من إصدار حكم مناسب على ذلك السلوك.
- الربط بين السلوك الظاهر ومؤثر آخر مستنتج غير واضح دفع بالفرد الذي وضع تحت الملاحظة بأن يسلك هذا السلوك، وإجراء التحليل بناء على ذلك.

- تسجيل المعلومات في أسرع وقت ممكن، وتلخيص ما تمت ملاحظته مع التركيز على الموضوعية وعدم التحيز.
- الاستعانة بملاحظين مدربين لتوخي الدقة في التقدير.
- إصدار الحكم على السلوك الملاحظ وفقاً لمقياس تقدير يختاره المرشد. ومن الجدير بالذكر أنه لا يمكن الاكتفاء بغرضي التحليل أو التقويم وحدهما بل لابد أن يسبقهما غرض الوصف، ويمكن الاكتفاء بالوصف فقط دون أن يشتمل على تحليل أو تقويم. (العساف، 1995)

عوامل نجاح الملاحظة:

يتم لنجاح الملاحظة وتميزها فيما إذا حدد الهدف منها، وحددت أبعاد السلوك المراد ملاحظته، وإذا أجريت بطريقة منظمة وفي وحدات زمنية معلومة، كما يتوقف نجاح المقابلة على الدقة في تسجيل الأمور الملاحظة، وانتقاء السلوك المتكرر والثابت نسبياً وإهمال السلوكيات الجانبية، وتساعد الموضوعية وعدم التحيز أو المبالغة في جني ثمار الملاحظة والاستفادة منها بشكل مغال. ومن المفيد لنجاح الملاحظة احتفاظ المرشد بسجل لتدوين المعلومات التي يحصل عليها من خلال الملاحظة وتحديدها وذكر وقت ومكان ملاحظتها، وفي كل مرة، وذلك للتأكد من دقة الملاحظة ولعمل مقارنة بين الملاحظات المتكررة لتثبيت الحالة أو السلوك وضبطه وتحديد أبعاده، ومسبباته وتفسيره.

وسائل الملاحظة:

لقد قام العلماء بتطوير وسائل مقننة تسهل عملية الملاحظة وإجراءاتها بشكل مناسب يمكن المرشد من استخدام وسيلة أو أكثر من وسائل القياس الخاصة بجمع المعلومات والبيانات عن طريق الملاحظة، ومن أهم هذه الوسائل ما يلي:

1. مقاييس العلاقات الاجتماعية (التجميع السوشيوميتري): تستخدم هذه المقاييس في تقييم العلاقات الاجتماعية بين الأفراد حيث يطلب من كل فرد اختيار عدد من الأشخاص الذين يود التعامل معهم (أبو سعد،2009). وتعتبر العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص من الأمور بالغة الأهمية بالنسبة للسلوك الجماعي

الجيد، لذا فقد وجد أنه من الضروري تجميع الطلبة على أساس تفضيلاتهم ورغباتهم في القبول أو الرفض أو اللامبالاة بالنسبة لأعضاء الجماعة. فالطلبة الذين يترك لهم الخيار في اختيار الجماعة دون إكراه أو إجبار سترتفع معنوياتهم بلا شك. وحيث أن ذلك سيساعد على رفع روحهم المعنوية، لذا فإنهم سيتعلمون بفاعلية أكبر من غيرهم، كما أن الدافع لديهم نحو عملية التعلم سيكون أكبر مما كان عليه من قبل. ويتم تجميع الطلبة في الطريقة السوشيومتريه وفقاً لأنماط الجذب والنفور التي يشعرون بها فيما بينهم، أو ربما اللامبالاة في القبول أو الرفض: وعلى العموم فأن عملية التجميع السوشيوميتري تعتبر نمطاً من أنماط تجميع الطلبة وملاحظة العلاقات الاجتماعية بينهم، وهذا يساعد على تبسيط عملية التعلم ويصعد من فاعليتها لشعور أعضاء كل جماعة صغيرة بالتآلف والانتماء والرضا النفسي، كما يساعد على ملاحظة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة ولتطبيق نظام التجميع السوشيوميتري في حجرة الدراسة، يقوم المعلم أو المرشد عادة بإعلان رغبته في تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة، كل ينتمي إلى المجموعة التي يختارها حسب رغبته، ويطلب من كل طالب أن يسجل على ورقة أسماء الطلبة الذين يجب أن يعمل أو يجلس معهم والذين لا يجب أن يعمل أو يجلس معهم أثناء تأدية نشاط معين، أو الذين لا يبالي بالعمل أو عدم العمل معهم. ومن الضروري للمعلم أو المرشد أن يطمئن الطلبة حول حفاظه على سرية اختيارهم للأسماء، كما أنه من الضروري تحديد المجموعة التي سيقوم الطالب بالاختيار منها مع ترك الحرية له لاختيار العدد الذي يريده من المجموع الكلي مع التنبيه على أعضاء المجموعة بأهمية ذلك التجميع السوشيوميتري، ذلك لأن الطلبة يفضلون تشكيل الجماعات حيث أن ذلك يشبع حاجات الانتماء لديهم مما يجعلهم يبدون ميلاً كبيراً للانتماء إلى الجماعة.

2. قوائم الشطب: وهي قوائم تحتوي على مجموعة من الفقرات التي يضعها المعلم أو المرشد لقياس سمة ما في سلوك الطالب. وترتب هذه الفقرات التي تهتم ببعض السلوكيات البسيطة بشكل عشوائي أو بصورة منظمة، ثم يقوم بملاحظة كل طالب من ناحية السلوك الذي يقوم برصده في قوائم الشطب لمعرفة مدى تقدمه في

اكتساب السلوك المراد، كأن يكتسب مهارة التعبير الشفوي أو مهارة الإنصات الجيد. ويقرر المعلم أو المرشد عادة عدد المشاهدات التي تتم فيها الملاحظة ويدون تقديره في كل مرة. وتعتبر قوائم الشطب وسيلة ملاحظة تهتم بتحليل ناتج التعلم يعتمد فيها المعلم أو المرشد على تحديد إجابة الطالب بوضع أسئلة عديدة ومحددة ويقوم بوضع مقياس تقدير كأن يضع عدد من النقاط لكل إجابة، ومن ثم يضع العلامة الكلية بجمع تلك النقاط.

3. سلالم التقدير: وهي تشبه قوائم الشطب في مضمونها المراد ملاحظته وذلك لأن كل عبارة أو سؤال مدرج بالقائمة بهدف ملاحظة السلوك يخصص له عدة خيارات للإجابة وعادة ما تكون خمسة خيارات تتدرج في قوتها مثل: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أطلاقاً) أو (ممتاز،جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف) وهنا يتمكن المرشد من إطلاق حكمه على السمة المراد ملاحظتها بشكل دقيق.

4. لعب الأدوار: إن نشاط لعب الأدوار أو كما يطلق عليه (الدراما الاجتماعية) هو نشاط موجه يهدف إلى زيادة خبرات الطلبة والعمل على إشباع دوافعهم الداخلية. وتنمية السلوكيات المرغوب فيها لدى كل فرد. ويساعد نشاط لعب الأدوار الطلبة على فهم دواتهم، والوقوف على الصعوبات والمشكلات التي تواجههم، وإشراك الآخرين في طرح أرائهم حولها وإيجاد الحلول المناسبة. لذا فإن نشاط لعب الأدوار بالإضافة إلى أنه يساعد المرشد على ملاحظة طلبته ومعرفة قدراتهم واحتياجاتهم واتجاهاتهم في معالجتهم للأمور، ومهاراتهم، فهو يساعد الطلبة أيضاً على اكتساب مهارات عرض المشكلات وتحليلها وإيجاد الحلول المناسبة لها، ويتم لعب الدور عن طريق اللعب وفق قواعد وأصول ثابتة، كما يحدد المكان والزمان الذي يؤدى فيه ذلك النشاط، على أن يتم عرض الموضوع بدقة وأمانة. ويتم نشاط لعب الأدوار من قبل بعض الطلبة الذين يقومون بعرض مشاعرهم وأحاسيسهم للآخرين، بينما يكون هناك مجموعة من الطلبة يلاحظون ذلك العرض ثم يدلون بآرائهم وأفكارهم تجاه ذلك. ومن الممكن أن يكون نشاط لعب الأدوار مساعداً قوياً وداعماً عالياً للطلبة لفهم وتحليل مشكلاتهم اليومية، سواء كانت تلك المشكلات مدرسية أو غير مدرسية.

5. **التقارير القصصية**: من أساليب الملاحظة قيام المرشد بتدوين السلوكيات التي يرى أنها جديرة بالتدوين حول كل طالب في سجل خاص، كذلك الأحداث المثيرة والملفتة للانتباه. ويقوم بتسجيل هذه الأحداث عن كل طالب سواء من ناحية النمو اللغوي، أو الجسمي، أو اكتساب المهارات، أو فيما يتعلق بقدراته واتجاهاته وتصرفاته مما يشكل صورة كاملة عن شخصية كل طالب مع تدوين السلبيات والإيجابيات لكل ما يقوم بعمله. ويكتفي بعض المرشدين بتدوين الإيجابيات وترك السلبيات، بينما يقوم البعض الآخر بتدوين السلبيات فقط، وذلك لملاحظة مدى تفاقمها أو تلاشيها. ويطلق على التقارير القصصية مصطلح (المجلة السلوكية) ويشترط في المعلومات التي تدون فيها أن تكون معلومات دقيقة وواضحة ومفصلة ليتمكن المرشد من متابعة نمو كل طالب على حدة.

6. **التقارير التراكمية**: يقصد بالتقارير التراكمية تلك التقارير التي تحتوى على معلومات وافية ومفصلة ودقيقة حول خلفية كل طالب كترتيبه في الأسرة ومؤهلات والديه، والوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، كذلك ميول واتجاهات وقدرات ومهارات التلميذ ومواهبه إن وجدت، إضافة إلى المشكلات الصحية التي قد يعاني منها. وتفيد هذه التقارير المرشد في الإلمام التام بوضع كل طالب مما يمكنه من تكوين فكرة شاملة عنه ومتابعة حالته وملاحظة مدى نموه وتطوره. وتكون هذه التقارير فكرة واضحة لدى أحد الطلبة الجدد المنقول من مدرسة أخرى، أو مجموعة التلاميذ الذين سجلوا للتو في المدرسة كمبتدئين، مما يساعده على الملاحظة الدائمة والمتابعة.

7. **العينات الوقتية**: تعتبر العينات الوقتية إحدى وسائل الملاحظة التي يعتمد فيها المرشد على ملاحظة سلوك ما لفترة محددة من الوقت وذلك لضبط ذلك السلوك ومعرفة مسبباته ونتائجه. ويتوقف طول فترة الملاحظة على نوع السلوك وكذلك عدد تلك الفترات التي يفضل أن تتباعد عن بعضها للحصول على نتائج أفضل. ومن الضروري أن يقوم المرشد بتحديد السلوك الذي يود ملاحظته من الطالب وإهمال السلوكيات الأخرى المصاحبة ليتسنى له تدوين الملاحظات الدقيقة

والمفصلة عن نوع السلوك الذي يهدف إلى دراسته وإيجاد المبررات والأسباب له مع ضبط المتغيرات من ظروف وغيرها.

8. الآلات الالكترونية والميكانيكية التي يمكن أن يحصل المرشد من خلالها على تسجيل دقيق وتفاصيل واقعية، ويمكن مراجعتها والتأكد من السلوكيات والاستجابات التي تمت في فترة سابقة، وهي وسيلة وصف موثوق فيها سواء بالصوت أو بالصورة أو بالصوت والصورة معاً، وتكون أقرب إلى المشاهدات الحية للحالة وتشكل في مجملها مادة جيدة ودقيقة لتشخيص الحالة.(أبو السعود، 2009).

مزايا الملاحظة:

للملاحظة مزايا عديدة مما يجعلها وسيلة مهمة وجيدة في جمع البيانات عن المسترشد، وأبرز مزايا الملاحظة ما يلي:

- توفر معلومات وبيانات على درجة عالية من الدقة وذلك لأنها تستمد من السلوكيات الطبيعية للأفراد المراد ملاحظتهم.
- يتمكن المرشد من جمع أكبر كمية من المعلومات عن المسترشد للتعرف على الظواهر والحوادث وأنماط السلوك.
- تساعد المرشد على جمع البيانات عن حقيقة السلوك ووقت حدوثه.
- يتجاوب الفرد المراد ملاحظته بطريقة عفوية وغير مقصودة، مما يساعد المرشد في الحصول على أجوبة عن الأسئلة دون عناء.
- يستطيع المرشد الحصول على معلومات من خلال الملاحظة لا يمكن الحصول عليها بطرق أخرى.

سلبيات الملاحظة:

لا تخلو وسيلة الملاحظة من وجود بعض المعوقات والثغرات والمتمثلة بالآتي:

- عندما يشعر الفرد بأنه تحت الملاحظة سيقوم بتغيير سلوكه إلى سلوك متكلف ومصطنع.
- قد يتحيز المرشد لفرضياته أو إلى تصوراته عند تسجيله لنمط السلوك الملاحظ.

- قد يتأثر الموقف الملاحظ بعوامل طارئة مما يجعل الأفراد الذين هم تحت الملاحظة يسلكون سلوكاً غير سلوكهم الطبيعي.
- تقتصر قيمة الملاحظة على أنماط السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته وتسجيله، ولا تفيد في رصد الظواهر السلوكية المعقدة (العساف، 1995).
- تتطلب الملاحظة الكثير من الوقت والجهد والتكلفة.
- تتعارض مع مبدأ وجوب استئذان المسترشد قبل أي إجراء إرشادي (دبور والصافي، 2007).

ثانياً: المقابلة interview

المقابلة أداة من أدوات الإرشاد، يتم بموجبها جمع البيانات والمعلومات بين شخص وآخر، أو بين شخص وعدة أشخاص، وتعتمد على الاتصال اللفظي وغير اللفظي. والمقابلة هي الموقف الذي تتحقق منه العلاقة المباشرة الحقيقية، وتكون قائمة على الحوار المنظم بين المرشد والمسترشد.

أهداف المقابلة:

تهدف المقابلة إلى تحقيق جملة من الأهداف أهمها ما يلي:

- بناء علاقة ودية تعاونية إنسانية بين المرشد والمسترشد.
- مساعدة المسترشد في التعبير عن نفسه وعن مشكلته بأسلوبه الخاص.
- مساعدة المسترشد على فهم ذاته ومعرفة قدراته.
- دعم عملية التفاعل الإيجابي بين المرشد والمسترشد.
- الحصول على كمية كبيرة من البيانات والمعلومات عن المسترشد.
- مساعدة المسترشد على التكيف مع نفسه ومع الآخرين.

أنواع المقابلة:

تقسم المقابلة من حيث الغرض إلى عدة أقسام هي: (ابو أسعد، 2009) و(دبور والصافي، 2007):

أ. المقابلة الأولية: وتهدف إلى التعرف على طبيعة المشكلة.

ب. المقابلة التشخيصية: وتهدف إلى تشخيص المشكلة التي يعاني منها المسترشد، وتصنيف الأفراد حسب حالات مشكلاتهم.

ج. المقابلة الممهدة للإرشاد التربوي: وتهدف إلى تعريف المسترشد بطريقة الإرشاد وكيفية تعاونه مع المرشد، وغرس الثقة لديه.

د. المقابلة الإرشادية: يقدم فيها للمسترشد بعض التوجيهات البسيطة من قبل المرشد.

ه. المقابلة العلاجية: وهذه تحتاج إلى عدة جلسات، وتفيد في مجال الإرشاد النفسي.

وتقسم المقابلة من حيث عدد المسترشدين إلى:

1. المقابلة الفردية: هي المقابلة التي تتم بين المرشد التربوي والمسترشد.
2. المقابلة الجمعية: هي المقابلة التي تتم بين المرشد التربوي ومجموعة من المسترشدين في مكان واحد ووقت واحد.

أما أقسام المقابلة وفقاً لنوع الأسئلة التي تطرح فيها فهي:

أ. المقابلة المغلقة: هي المقابلة التي يقوم فيها المرشد بطرح أسئلة معينة على المسترشد تستوجب إجابات دقيقة ومحددة.

ب. المقابلة المفتوحة: هي المقابلة التي يقوم فيها المرشد بطرح أسئلة على المسترشد وتترك له الحرية التامة للإجابة، دون تحديد للزمان الذي تستغرقه الإجابة أو الأسلوب المتبع فيها.

ج. المقابلة المغلقة – المفتوحة: وهي المقابلة التي تشتمل على نوعين من الأسئلة بعضها مغلقة والبعض الأخر مفتوحة.

د. المقابلة البؤرية: تركز هذه المقابلة الاهتمام حول خبرة معينة صادفها المسترشد، وعلى آثار هذه الخبرة.

مهارات المقابلة:

هناك العديد من المهارات التي يجب على المرشد استخدامها عند إجراء المقابلة هي: (Geldard, 1989) و(Geldard and Geldard, 1997)

1. **الإصغاء الفعال Active Listening:** يتمكن المرشد الجيد أن يجمع المعلومات من المسترشد من خلال الإصغاء الإيجابي والفعال، وذلك عن طريق استخدام لغة الجسد الملائمة، واستخدام الحد الأدنى من الاستجابات كأن يقول المرشد للمسترشد: أنا أفهم ما تعنيه، نعم، استمر، الخ.... أو أن يلجأ إلى استخدام إشارات غير لفظية كهز الرأس قليلاً على سبيل المثال. وعلى المرشد أن ينتبه تماماً لأي تفاصيل يدلي بها المسترشد، فالإرشاد الجيد يتطلب فن الإصغاء، وهذا يتطلب الاتصال بالعينين بين الحين والآخر، لأن تحديق المرشد بشكل دائم بعيني المسترشد قد يربكه ويشعره بالإحراج وعدم الراحة. وعلى المرشد أن يصغي إلى المسترشد بكل حواسه، وأن ينتبه تماماً إلى لغة جسد المسترشد كالإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه ونظرات العينين، وكيفية تحريك الجسد، وما إلى ذلك، اي عليه أن يصغي إلى اللغة المنطوقة وغير المنطوقة لفهم مشكلة المسترشد بتفصيلها.
2. **أسلوب ترديد المشاعر Reflection of Feeling:** يقوم المرشد وفق هذا الأسلوب بترديد مشاعر المسترشد وذلك للتاكيد له بأن المرشد يهتم بتفاصيل مشكلته، وهناك ما يسمى بترديد المحتوى، (Reflection of content) ويعني إعادة صياغة النص، وهنا يعمد المرشد إلى التقاط أهم تفاصيل محتوى مشكلة المسترشد، وبإعادة صياغتها باستخدام عبارات المرشد نفسه وليس عبارات المسترشد.

مثال على إعادة صياغة المحتوى:

الطفل يقول: ان امي وابي مشغولان دائماً، فأبي يذهب كثيراً إلى عمله، كما يذهب إلى أماكن عديدة، وأمي رئيسة مكتب تذهب إلى عملها كل يوم، وأحياناً تبقى في المنزل.

استجابة المرشد: والدك ووالدتك لا يبقيان معك لفترات طويلة.

مثال على إعادة ترديد المشاعر:

الطفل يقول للعبته: دعنا نخرج من هنا قبل أن يكتشفوا مكان وجودنا، هيا أسرع أنهم قادمون

استجابة المرشد: صوتك خائف جداً.

ويتوجب على المرشد أن يدرك الفرق بين الأفكار والمشاعر وإلا يخلط بين مفوميهما، فإذا قال المرشد: أشعر بأن الأفراد العطوفين يستطيعوا أن يكونوا مرشدين ناجحين، فهو عبر عن فكرة، فالأفكار تتطلب عادة جملاً لوصفها، أما المشاعر فإنها تحتاج إلى كلمة واحدة تصف حالة انفعالية مثل: غاضب، سعيد، خائف، حزين،.... الخ وفيما يلي نطرح مثالاً حول استخدام التزويد العاكس للمحتوى والمشاعر معاً:

الطالب (المسترشد): أينما أمشي هناك أولاد اكبر مني يتابعونني، وإذا أخبرت المعلم عن ذلك فإنهم سيضربونني فيما بعد لا شيء يفيد.

استجابة المرشد: أنت تشعر بأن ليس هناك من يساعدك لأنك لا تستطيع التعامل مع هؤلاء الأولاد.

ومن الأفضل في عملية ترديد المشاعر والمحتوى، أن تكون استجابات المرشد قصيرة غير تطفلية أو مزعجة للمسترشد وما يدور في ذهنه.

3. **التعاطف Empathy:** ينبغي على المرشد أن يتفهم مشكلة المسترشد ويتعاطف معه وأن يتفهم طبيعة مشكلته كما هي تماماً من دون تهويل لها أو استهانة بها.
4. **التنفيس Probe:** مسألة التنفيس الانفعالي هي مسالة في غاية الأهمية، وعلى المرشد أن يترك للمسترشد مطلق الحرية لأن يعبر عما يجول بخاطره وما يريد التعبير عنه، دون مقاطعة ودون تخويف فقد يود المسترشد أن يتحدث عن الدراسة أو عن المعلمين والإدارة أو ما إلى ذلك.

   لذا فإن إفساح المجال له سيساعد كثيراً في فهم مشكلته.
5. **الاستيضاح Clarification:** هنا يستفهم المرشد من المسترشد عن بعض الأمور غير الواضحة والتي يشوبها الغموض، فإذا كان المسترشد مستاءً من مدرسته وعبر عن ذلك بقوله: أنا لا أحب هذه المدرسة وأنتظر انتهاء العام الدراسي بفارغ

الصبر، فيمكن للمرشد أن يساله عن الأسباب التي تكمن وراء عدم حبه للمدرسة، للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها.

6. **المواجهة بعناية Confrontation with care**: تهدف المواجهة إلى أبراز التناقضات اللفظية والعاطفية والنفسية والاجتماعية في حديث المسترشد لكي لا تصبح صفة ملازمة لشخصيته، فالمواجهة هي تقديم التغذية الراجعة الإيجابية للمسترشد، لمواجهة هذه التناقضات والتخلص منها. مثال: يقول المسترشد للمرشد: أنا لا أحب المدرسة فتكون استجابة المرشد كالتالي: أنت قلت بأنك لا تحب المدرسة، ولكن درجاتك في الامتحان تقول غير ذلك.

7. **الصمت Silence**: قد يلجأ المرشد أحياناً إلى الصمت أثناء المقابلة، وذلك لإعطاء المسترشد بعض الوقت لتجميع شتات أفكاره، أو للتفكير في بعض الأحداث التي يود التحدث عنها.

8. **التلخيص Summarizing**: يقوم المرشد في استخدام هذه المهارة بواسطة ترديد المعلومات التي أدلى بها المسترشد، وتوضيح أبرز النقاط حول الموضوع الذي تمت المقابلة لأجله، ويفيد التخليص أيضاً عندما يرغب المرشد في الإعلان عن انتهاء الجلسة الإرشادية، يدفعه لأن يفسح المجال للمسترشد لأن يجمع ما شارك فيه المرشد وما أخبره خلال الجلسة الإرشادية وقبل مغادرته مكتب المرشد. والتخليص يمكن المسترشد من وضع الكثير من الأمور المتداخلة إلى جانب بعضها ليشكل صورة واضحة مما يجعله قادراً على التركيز بشكل اكبر، وهذا يساعده في التحرك في اتجاه حل مشاكله.

خطوات المقابلة الإرشادية

تمر المقابلة الإرشادية بعدد من الخطوات التي نوردها فيما يلي: (عبيدات وآخرون، 2005)

1. **الإعداد للمقابلة**: يتطلب الإعداد للمقابلة تحديد أهداف المقابلة والمعلومات التي يحتاجها المرشد، وتحديد الأشخاص الذين سيلجأ إليهم لطلب وجمع هذه

المعلومات كما يتطلب الإعداد للمقابلة تحديد أسئلة المقابلة، وتحديد مكانها وزمانها.

2. تنفيذ المقابلة: يعتمد تنفيذ المقابلة على إقامة علاقات ودية مبنية على الثقة والتعاون بين المرشد والمسترشد، والبدء بكلمات ودية ترحيبية من قبل المرشد إلى المسترشد والتحدث بأسلوب مشوق غير متكلف، ثم التقدم التدريجي نحو توضيح أهداف المقابلة، وتوضيح الدور المطلوب من المسترشد، ثم الانتقال التدريجي نحو الموضوعات والأسئلة ذات الطابع الانفعالي الخاص، وعلى المرشد أن يصوغ أسئلته بشكل واضح، ولا ضير في شرح السؤال وتوضيحه للمسترشد في حالة عدم استيعابه للسؤال، ومنح المسترشد الوقت الكافي لتقديم إجابته عن كل سؤال. وعلى المرشد أن لا يقوم بتصرفات أو ردود فعل تعكس دهشته لسماع معلومات معينة أو إنكاره لبعض المواقف التي حدثت، لأن ذلك سيمنع المسترشد من الإجابة على بعض الأسئلة، أو ربما يدفعه إلى المبالغة في تصوير الحدث، كما لا يجوز إحراج المسترشد واتهامه وتوجيه أسئلة هجومية عليه تضطره للدفاع عن نفسه وتفسد الجو الودي للمقابلة.

3. تسجيل المقابلة: من الضروري أن يقوم المرشد بتسجيل الوقائع والمعلومات التي يحصل عليها من المسترشد وذلك بعد التأكد من صحتها فقد يخطئ المسترشد في تذكر جوانب بعض الموضوعات التي يتحدث عنها، كما قد يتحيز لنفسه غير الوقائع من خلال وجهة نظره ويعطي لنفسه دوراً فاعلاً فيها. وقد يعمد إلى إخفاء بعض الأمور التي له دور سلبي فيها، والمرشد الماهر لا يسجل كل ما يسمع بل يحاول طرح المزيد من الأسئلة للتأكد من صحة المعلومات، كما يتوجب عليه ربط الحديث اللفظي مع غير اللفظي من إيماءات وحركات ونظرات وتعبيرات، وعليه عدم الاستغراق في الكتابة والتسجيل لأن ذلك قد يربك المسترشد ويدفعه إلى اخذ الحيطة والحذر من الاستمرار في الحديث. ويمكن للمرشد أن يستخدم نماذج متعددة للإجابات ويكتفي بوضع إشارة أو درجة في المكان الذي تنطبق عليه إجابة المسترشد، مع ضرورة عدم ترك التسجيل إلى ما بعد المقابلة لأن المعلومات التي

حصل عليها قد تتعرض للنسيان أو اللبس. ويمكن استخدام أسلوب التسجيل الصوتي وذلك بعد اخذ موافقة المسترشد.

ثالثاً: دراسة الحالة Case study

تعد دراسة الحالة من أدوات الإرشاد المهمة التي تساعد المرشد في الحصول على معلومات وافية تمكنه من فهم المسترشد، كما أنها تساعده في التعرف على نقاط القوة والضعف في جوانب نموه المختلفة وعلى مشكلات سوء التكيف التي تجعله بحاجة إلى إرشاد (العزة، 2009) ودراسة الحالة هي تقرير يتضمن بحث استقصاء مكثف يتعلق بالفرد، ويمكن أن تستخدم دراسة الحالة كأسلوب بحث، وهي أساس التشخيص وعلاج المشكلات الخاصة ويمكن أن تستخدم لعلاج الأفراد في تحقيق نمو أفضل، كما يمكن أن تبني لأغراض التدريس ومساعدة الأخرين على فهم الطلبة وتعليمهم كيفية تلخيص وتفسير البيانات التي يحصلون عليها (ابو أسعد، 2009). وتتناول دراسة الحالة الوصف الدقيق لمستوى الأداء العام للمسترشد في المجالات المتعلقة بالجانب الشخصي، والجانب الاجتماعي، والجانب المهني، والجانب التربوي من شخصيته، وتشير دراسة الحالة إلى البناء الكلي لشخصية المسترشد ودينامياتها، واحتمالات النمو المستقبلية لأبعادها، ومظاهر النمو التي طرأت على خصائصها، والتوصيات اللازمة لتعديل بنائها (دبور والصافي، 2007). والمعلومات التي تشملها دراسة الحالة هي: جوانب النمو العقلي والاجتماعي والنفسي والتربوي والجسمي والمهني، ومدى تكيف المسترشد مع محيط أسرته ومجتمعه، ووضعه الاقتصادي والدراسي. وعلاقاته مع الأخرين، وتفضيلاته المهنية، والصعوبات التي يواجهها في حياته، والمعلومات الشخصية عن المسترشد، ونوع وحجم المشكلة التي جاء المسترشد من اجلها لمقابلة المرشد، ودور الأسرة في حدوث المشكلة، ومعرفة فيما إذا كانت هذه هي المرة الأولى التي يراجع فيها المسترشد المرشد، فإذا لم تكن تلك هي المرة الأولى يجب جمع المعلومات عن عدد المرات التي راجع فيها ونوعية العلاج الذي قدم له، وتقييم مدى تحسنه، ووضع التوصيات اللازمة.

أهمية دراسة الحالة:

تعطي دراسة الحالة فكرة كاملة وواضحة حول المسترشد لدرجة تفوق تصورات المرشد حول أبعاد شخصية المسترشد، مما يجعلها في مقدمة الوسائل التي تستخدم في تقدير سلوك الفرد وتقويمه. وتساعد دراسة الحالة في تلخيص المعلومات المتراكمة حول جوانب شخصية المسترشد وذلك بهدف تفسير أبعاد وأسلوب حياته، وفهم خصائص شخصيته ومن ثم تساعد المرشد في تحديد ملامح استراتيجياته الإرشادية التي يتبعها مع المسترشد لتحقيق النمو الشامل لشخصيته (دبور والصافي، 2007). وتعتبر دراسة الحالة وسيلة ناجحة لجمع المعلومات عن المسترشد، كما أنها تساعده على فهم نفسه والرضا عنها، لاسيما إذا وجد بأن حالته تنال اهتمام المرشد، ودراسة الحالة تساعد في العلاج إذ أنها تتيح الفرصة للمسترشد للتنفيس عن مشاعره السلبية والإيجابية تجاه نفسه وتجاه الآخرين، كما أنها تسهل عملية فهم وتشخيص وعلاج مشكلة المسترشد على أساس علمي (العزة، 2009). وتساعد دراسة الحالة على تحقيق الصحة النفسية للمسترشد ومساعدته في التغلب على الصعوبات التي يواجهها في حياته، وعلى كيفية حل مشكلاته بنفسه، وعلى المرشد الذي ينشد دراسة الحالة على مستوى عالي من الكفاءة مراعاة تنظيم المعلومات وتسجيلها كالمعلومات الشخصية والأسرية والصحية، والتربوية، والاجتماعية، والمهنية، وبيانات عن المشكلة الأساسية، ومن ثم تحليل هذه المعلومات وتفسيرها من خلال ثلاث مهارات فرعية هي: (دبور والصافي، 2007)

أ. **مهارة وصف المعلومات وتشمل:**

1. الموضوعية: ويقصد فيها ثبات المعلومات وصدق محتواها، بعيداً عن الآراء الشخصية للمرشد.
2. النمطية: وتعني اللجوء إلى استخدام التسلسل المنطقي وفق المجموعات التصنيفية للمعلومات واستخدام وصف المعلومات في الصورة النمطية التقليدية التي يستخدمها المرشد مما يضمن عدم تسرب أي معلومة خارج الإطار العام للمعلومات كما يضمن عدم نسيان أو إهمال أي حقيقة حول المسترشد.

3. التكامل: إن تكامل المعلومات التي جمعها المرشد حول المسترشد لا يتم إلا إذا دلت كل معلومة على المعلومة الأخرى وبشكل متكامل.

ب. مهارة الاستدلال من مجموعة المعلومات على تأثيرها على حالة المسترشد

وهنا على المرشد أن يكون ملماً بكل النظريات والاتجاهات والاستراتيجيات الإرشادية، التي تساعده في جمع المعلومات المتناثرة وربطها ببعضها لتعطي فكرة حول ربط ماضي المسترشد بحاضره، وربط مشاعره وأحاسيسه بالمعلومات المجردة عنه، وربط السلوكيات المضطربة الصادرة عنه بالأفكار المعقولة وغير المعقولة التي تشغله، ومن ثم تشكيل الصورة المتكاملة التي تعكس شخصية المسترشد بكل أبعادها في إطار المؤثرات عليها من معلومات الماضي والحاضر وتنبؤات المستقبل، وبموضوعية تامة دون أي تحيز.

ج. مهارة التنبؤ بالاستفادة من المعلومات المتجمعة

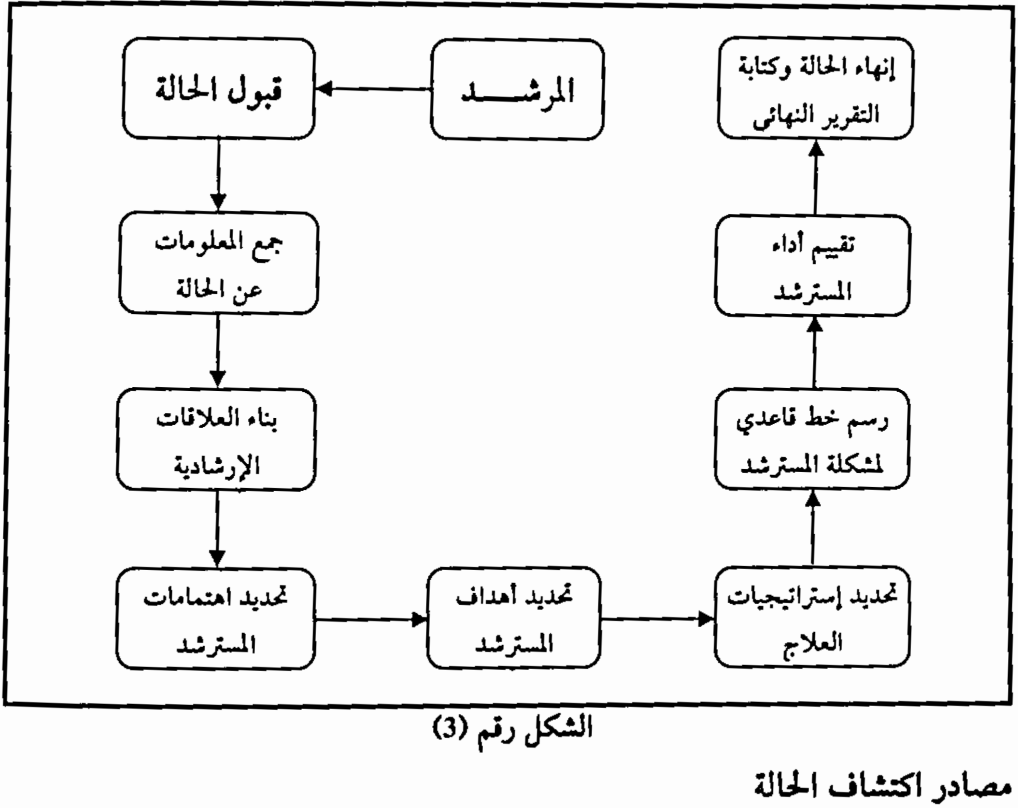
وهذه المهارة ضرورة تفرضها الإستراتيجية الإرشادية، حيث يتمكن المرشد من خلال المعلومات الدقيقة والمتكاملة والصادقة التي جمعها حول المرشد من التنبؤ بما سيكون عليه مستقبلاً، أو بما يحتمل أن تصل إليه حالته فيما بعد، وبعد أن تتجمع كل هذه المعلومات في دراسة الحالة يستطيع المرشد أن يشخص الحالة أي تحديد مشكلة المسترشد ومن ثم مساعدته على النمو السوي، حيث يفهم نفسه بدرجة أفضل من خلال المواقف التي تهيأ له، وتأتي بعد ذلك التوصيات والمقترحات.

خطوات دراسة الحالة

1. قبول الحالة إذا وجد المرشد بأنه قادر على التعامل معها بشكل سليم.
2. استقبال المسترشد وإجراء علاقة ودية معه بعد جمع المعلومات التامة عن الموضوع والإعداد للمقابلة بشكل جيد.
3. تحديد المشكلة وتشخيصها ورسم خط قاعدي حول بدء المشكلة.
4. بناء نموذج لمشكلات المسترشد وتحديد الصعوبات التي يواجهها والبدء بأكثرها إلحاحاً.

5. وضع الأهداف وإعداد خطة العلاج مع أخذ اهتمامات وتفضيلات المسترشد بعين الاعتبار.
6. بناء وتطبيق إستراتيجية العلاج.
7. تقويم أداء المسترشد والمرشد من خلال تنفيذ إستراتيجية العلاج.
8. إنهاء العلاقة الإرشادية.
9. المتابعة وكتابة التقرير النهائي.

والشكل التالي يوضح خطوات دراسة الحالة: (العزة، 2009: 88)



الشكل رقم (3)

مصادر اكتشاف الحالة

هناك العديد من المصادر التي تساعد في اكتشاف الحالة أبرزها ما يلي (أبو أسعد، 2009).

1. **الطالب (المسترشد) نفسه:** يعتبر المسترشد أحد أهم مصادر اكتشاف الحالة وذلك من خلال لجوئه إلى المرشد التربوي طالباً المساعدة في حل المشكلة.

2. **المرشد التربوي**: وذلك من خلال ما يلاحظه أو يسمعه عن سلوكيات بعض الطلبة خلال عمله الميداني.
3. **المواقف اليومية**: عندما تتكرر بعض المواقف على طالب أو مجموعة من الطلبة يضطر المعلم أن يحول هذا الطالب أو هؤلاء الطلبة إلى المرشد.
4. **إدارة المؤسسة التعليمية**: إدارة المؤسسة التعليمية هي واحدة من مصادر اكتشاف الحالة من خلال تحويل المدير أو الوكيل أو رئيس القسم بعض الطلبة إلى المرشد لمساعدتهم.
5. **المعلمون**: يلاحظ المعلمون من خلال تدريسهم أو من خلال الإدارة الصفية – أو إدارة النشاطات بعض السلوكيات الصادرة من بعض الطلبة وبشكل متكرر مما يجعلهم يحولون هؤلاء الطلبة إلى المرشد لعلاج حالاتهم.
6. **الأهالي**: قد يراجع بعض الأهالي المرشد التربوي لشرح بعض السلوكيات الصادرة عن أبنائهم، ويطلبون المساعدة في التعامل مع تلك السلوكيات.
7. **أعضاء جماعة الإرشاد المدرسي**: تقدم المقترحات والتقارير حول حالات بعض التلاميذ من خلال البرامج التي تعمل على تكاتف العمل بين المرشد وأعضاء جماعة الإرشاد والتعاون فيما بينهم في القضاء على بعض السلوكيات التي يلاحظونها على زملائهم والتعامل معها في منتهي السرية.
8. **التقارير الدراسية والصحية والنفسية السردية، ونتائج الاختبارات التحصيلية والشخصية والنفسية** (دبور والصافي، 2007).

مزايا دراسة الحالة

1. يسعى المرشد من خلال دراسة الحالة إلى فهم أفضل للمسترشد.
2. تعطي صورة أوضح وأشمل للشخصية من خلال جمع المعلومات المتكاملة.
3. تسهل عملية فهم وتشخيص وعلاج المشكلة على نحو دقيق مبنى على دراسة وبحث علمي.
4. تساعد المسترشد على فهم ذاته بشكل أوضح

5. تساعد على التنبؤ بما سيحدث في المستقبل في ضوء دراسة الماضي والحاضر.
6. لها فائدة علاجية خاصة لأن المسترشد يتمكن من خلالها بالتنفيس الانفعالي وإعادة تنظيم الخبرات والأفكار والمشاعر.
7. تحقق رضا المسترشد لاسيما إذا علم بأن حالته تدرس دراسة مفصلة ودقيقة.

سلبيات دراسة الحالة

1. تستغرق وقتاً طويلاً مما يعيق تقديم المساعدة الفورية.
2. قد تصبح عبارة تكديس للمعلومات فيما إذا لم يتم جمع وتلخيص تلك المعلومات ومن ثم تفسيرها بصورة دقيقة وموضوعية.
3. لا يمكن تعميم نتائج دراسة حالة معينة على حالات أخرى.

نموذج دراسة حالة

فيما يلي نموذجاً لدراسة حالة طالب في المرحلة الإعدادية (الخالدي والعلي، 2008).

موضوع الحالة: دراسية – تحصيلية – وسلوكية

أسم الطالب (المسترشد): طارق

العمر: 13 سنة

الصف: الأول إعدادي

مصدر الإحالة: معلمات الطالب

المعلومات الشخصية

طارق هو الطفل الأصغر لأسرة مكونة من الأم التي تعمل معلمة والأب الذي يعمل خارج البلاد، وأخ يدرس في خارج البلاد، وأختين تدرسان في الجامعة.

1. المشكلة كما يراها المسترشد: يقول طارق بأنه ليس هناك أحد يحبني – الجميع يوبخونني في البيت وفي المدرسة، أشعر بالغيرة من الطلبة الآخرين المحظوظين. فهم أذكياء ومتفوقون، ويحظون بحب جميع المعلمات، ولا تصادفهم مشاكل مثلي.

2. **المشكلة من وجهة نظر الأم والمعلمات:** طارق غير ملتزم وغير منضبط، لا يتبع التعليمات، ويتسبب في تعطيل الدرس، كثير الحركة، لا يحب المدرسة، ولا يبذل جهداً في الدراسة، ولا يحل واجباته، كثير التذمر والشكوى.
3. **التقييم:** تم تطبيق اختبار سمات الأطفال الذي يقيس ضعف الانتباه والتركيز، وكثرة الحركة، وأشارت النتيجة إلى انطباق معظم سمات هذا المقياس على طارق. كما تم تطبيق اختبار الحساسية الضوئية فأشارت النتيجة إلى أن هناك حساسية عالية لدى طارق، وتم اختيار لون الشفافية، المناسبة للقراءة. كما أظهرت نتائج المقابلات التي أجريت مع طارق بأن لديه انخفاضاً في تقدير الذات الناتج عن الضعف الدراسي وكثرة انتقاد الآخرين له، وعدم شعوره بجدوى الجهد المبذول فيما إذا بذل جهداً، وعدم قدرته على حفظ جداول الضرب وتجنبه مادة الرياضيات، كما انه يفتقر إلى التقبل والحب من قبل المحيطين به.

الأهداف التي تم الاتفاق عليها

الهدف العام: السعي لتجنب الوقوع في المشاكل الناجمة عن تدنى مستوى التحصيل الدراسي على المستويين الشخصي والاجتماعي، وتطوير كفاءاته الشخصية ونواحي القوة الكامنة لديه.

الأهداف الخاصة: إنجاز الواجبات الدراسية، تحسين التعامل مع مادة الرياضيات وزيادة وقت دراستها، تعلم مهارات الاتصال الاجتماعي المناسبة، تحسين المهارات الدراسية، وزيادة الوعي بالقدرات الذاتية والصفات الإيجابية لزيادة مستوى تقدير الذات.

الأمور التي يجب مراعاتها:

1. إن دافعية طارق لحو الدراسة والتحصيل منخفضة وذلك نتيجة لضعفه الدراسي ونتائجة المتدنية – لذا فهو يحتاج لدعم مستمر وتشجيع ومساعدة فعلية لزيادة دافعيته.
2. يجب تنمية فهمه لذاته ومعرفته بمواطن قوته ومواطن ضعفه عن طريق ملاحظة الذات ومساعدة الآخرين.
3. تنمية مهاراته الدراسية.

4. تدريسه بطريقة تشويقية، وتعويده على تنظيم الدراسة.

العلاجات السابقة

أوصى طبيبه في العام الماضي باستخدام علاج Retalin لعلاج كثرة الحركة، وقد ساعد العلاج في تقليل الحركة وزيادة التركيز لكن الأم قررت إيقاف العلاج بعد شعورها بان طارق أصبح خاملاً ويشكو من الم في معدته.

الإجراءات التي اتخذت لعلاج الحالة

1. تم إشراك طارق ببرنامج الإرشاد الجماعي مع أربعة طلاب آخرين من صفه لتعديل السلوك، وتعلم تحمل المسؤولية عن الذات، ورفع مستوى تقدير الذات.
2. الملاحظة الذاتية لمدة أسبوع كامل فيما يتعلق ببرنامجه اليومي داخل المدرسة وبعد مغادرتها إلى البيت ولحين موعد النوم لتحديد الخط القاعدي للنشاطات اليومية والتعرف على طريقته في الدراسة كماً ونوعاً.
3. الاتفاق مع الأهل على ضبط المثيرات في البيئة المحيطة لتحسين التركيز.
4. الاتفاق مع المعلمات على محاولة إهمال بعض السلوكيات غير المقبولة، وتعزيز السلوكيات الإيجابية.
5. توكيل أخته في مساعدته في الدراسة وإقامة علاقة إيجابية معه بحيث تشعره بالقبول والإعجاب مع تجنب انتقاده.

وبعد تنفيذ الإجراءات المذكورة، تم الاجتماع مع طارق داخل المدرسة بواقع مرتين كل أسبوع لمناقشة مدى التقدم والصعوبات التي واجهته، وطلب من المدرسة تعيين معلمة إضافية تساعده في الصف، واستخدام جداول الضرب بلصقها على طاولة الدراسة في الصف وفي البيت وعدم الضغط عليه لحفظها قسراً، كما تم توفير الشفافيات الملونة له في البيت والمدرسة للتخلص من مشكلة الحساسية الضوئية، واشرك في فريق كرة القدم في المدرسة، وقد سمح له بدعوة الأصدقاء او زيارتهم في نهاية الأسبوع إذا ماالتزم بالدراسة طول أيام الأسبوع، كما سمح له في المدرسة بالتدرب في قسم الموسيقى أثناء الاستراحات إذا تحسن سلوكه أثناء الدروس وابتعد عن إثارة المشاكل في المدرسة كنوع من أنواع المعززات. وأشارت النتائج في الأسبوع

الثامن إلى زيادة مدة الدراسة الأسبوعية لأكثر من ثلاث أضعافها في السابق، وصار يلتزم بحل الواجب وازداد تعاونه مع المعلمات والزملاء، كما ازدادت مشاركته الصفية، وأبدى التزاماً تاماً وإمكانيات جيدة في مجال ممارسة لعبة كرة القدم.

رابعاً: التعبير الكتابي

التعبير الكتابي هو إحدى أدوات الإرشاد التربوي، ويستخدم التعبير الكتابي لتشجيع المسترشد على الكشف عن مشاعره وعوامل قلقه ومشكلاته بوجه عام. (السبيعي، 2009) ويتضمن التعبير الكتابي الكتابة المقالية والتعبير الكاريكاتيري والرسم الحر وغيرها من وسائل التعبير الكتابي، وهذا يتيح للمرشد فرصة التعرف على مشكلات واتجاهات وميول المسترشدين مما يساعده على رسم الخطط الإرشادية، كما أن المعلومات التي يحصل عليها المرشد من مراجعته لهذه التعبيرات تشكل مادة مهمة له في التحضير لمقابلاته الإرشادية الفردية، ومن تقييم مدى التقدم الذي تحقق في معالجة المشكلات الفردية بعد نهاية عملية الإرشاد، أو بعد فترة من بدايتها (جروان، 1998).

خامساً: الاختبارات والمقاييس Tests and Scales

الاختبار هو مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم(أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوك ما، والاختبار يعطي درجة أو قيمة أو رتبة للمفحوص، ويمكن أن يكون الاختبار مجموعة من الأسئلة أو جهازاً معيناً. وتستخدم الاختبارات في القياس والكشف عن الفروق بين الأفراد والفروق بين الجماعات أو بين الأعمال (عبيدات وآخرون، 2005). وقد تجعل تعقيدات الحياة اليومية في العصر الحديث من الصعب على الفرد اتخاذ قرار واضح وسليم حول نوع التعليم المناسب له، أو حول نوع المهنة التي تناسب قدراته وطموحاته، ومن هنا نشأت الاختبارات والمقاييس لاستخدامها في قياس القدرات العقلية وسمات الشخصية، لمساعدة الأفراد على اتخاذ قرارات حول أنفسهم والتخطيط لمستقبلهم، ومساعدة المؤسسات التربوية والمهنية على اتخاذ قرارات سليمة حول الأفراد الذين تتولى أمر تعليمهم أو إرشادهم (دبور والصافي، 2007). وتلعب الاختبارات والمقاييس دوراً هاماً ومميزاً في الأبحاث التربوية على اختلاف أنواعها، والاختبارات النفسية أدوات صممت لوصف وقياس عينة من الجوانب في السلوك الإنساني، ومن أشكالها:

اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء، واختبارات القدرات العقلية والاستعدادات، واختبارات القيم، واختبارات الشخصية، واختبارات الميول، واختبارات الاتجاهات، ومقاييس العلاقات الاجتماعية، واختبارات ومقاييس التشخيص، ومقاييس الصحة النفسية والتوافق النفسي (أبو أسعد، 2009).

والقياس كما يراه Mehrens المشار إليه في (المرجع السابق) هو العملية التي تمكن الأخصائي من الحصول على معلومات كمية عن ظاهرة ما، وهو أداة منظمة لقياس الظاهرة موضوع القياس والتعبير عنها بلغة رقمية.

صفات الاختبار الجيد

يتصف الاختبار الجيد بالمواصفات التالية: (عبيدات وآخرون، 2005).

1. **الموضوعية Objectivity**: الموضوعية في الاختبار تعني أن الاختبار يعطي نفس النتائج مهما اختلف المصححون، أي أن النتائج لا تتأثر بذاتية المصحح أو ميوله ورغباته الشخصية. ويتسم الاختبار بالموضوعية إذا كانت أسئلته محددة وواضحة وكل سؤال لا يحتمل أكثر من إجابة واحدة.
2. **الصدق Validity**: الاختبار يتسم بالصدق إذا كان يقيس ما وضع من أجل قياسه، فإذا أعد المعلم امتحاناً في مادة التاريخ – فإن ذلك الامتحان يكون صادقاً إذا قاس مستوى الطالب في مادة التاريخ فقط، دون احتساب ترتيبه لورقة الإجابة أو أسلوبه في التعبير أو خطه أو ما إلى ذلك، ومن الضروري أن يكون الاختبار صادقاً لأننا نريد أن نقيس ظاهرة معينة دون غيرها.
3. **الثبات Reliability**: يقصد بثبات الاختبار أن الاختبار يعطي نتائج متقاربة فيما إذا طبق مرة أخرى في ظروف متشابهة، فإذا طبق اختبار في مادة الرياضيات على طالب ما وحصل على درجة 85%، وعند تطبيق نفس الاختبار عليه بعد أسبوعين أو ثلاثة حصل على نفس الدرجة أو ما يقاربها، فإن ذلك الاختبار يتسم بالثبات.

وظائف الاختبارات والمقاييس في عملية الإرشاد:

للاختبارات والمقاييس في عملية الإرشاد جملة من الوظائف والمهام، نوردها فيما يلي:

أ. التنبؤ Prediction: تساعد نتائج الاختبار المرشد في توقع الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها المسترشد في مجال معين كاستخدام الاختبارات لاختيار الأفراد للوظائف المناسبة لهم.

ب. التشخيص Diagnosis: قد تخدم الاختبارات المرشد في عملية تشخيص المشكلة وتقديم المساعدة اللازمة للمسترشد.

ج. المراقبة Monitoring: يتمكن المرشدون من خلال الاختبارات من متابعة تقدم وتطور المسترشد، كاستخدام الاختبارات التحصيلية التي تساعد في الكشف عن مدى التقدم الذي أحرزه الطالب في مجال التحصيل بين فترة وأخرى.

د. التقييم Evaluation: الاختبارات أداة هامة في عملية تقييم البرامج والأعمال، وفي تقييم نمو المسترشد في مجالات عديدة.

أشكال الاختبارات والمقاييس التي يستخدمها المرشد

تتنوع الاختبارات والمقاييس وتتعدد أشكالها لتكون كالتالي:

- **الاختبارات التحصيلية:** تستخدم هذه الاختبارات لقياس قدرة الطالب في استيعاب المقررات الدراسية التي قدمت له.
- **اختبارات الذكاء:** ويطلق عليها البعض (اختبارات القدرات) وتستخدم في الكشف عن الطلبة الموهوبين وبطيئي التعلم، وتساعد اختبارات الذكاء في تقرير ماذا كان على الطالب الالتحاق بالدراسة الجامعية أو بالكليات المتوسطة أو المدارس المهنية.
- **اختبارات القدرات العقلية والاستعدادات:** تشمل القدرات كل ما يستطيع الفرد إنجازه من أعمال في الوقت الحاضر، أما الاستعدادات فتعني الأشياء التي يستطيع الفرد القيام بها مستقبلاً. وتقيس اختبارات القدرات أنواعاً مختلفة من القدرات، كالقدرة على التعبير والقدرة على الحفظ والقدرة الحركية والاجتماعية والرياضية... الخ

- **مقاييس السمات السلوكية:** ومنها مقاييس تقييم الصفات السلوكية للطلبة المتميزين وتساعد في الكشف عن الإبداع والقيادة، والمثابرة، والدافعية، والتعلم، والبراعة الفنية، والاتصال الفعال، والتخطيط.
- **اختبارات الاتجاهات:** الاتجاه هو استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً ويحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة ويتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض أو الحياد. واختبار الاتجاهات يساعد على تحديد الشكل النهائي للاستجابة الصادرة عن الأفراد لحو موضوعات معينة.
- **اختبارات الميول:** الميل هو استعداد نفسي لقول أو عمل شيء للقيام بسلوك إنساني أو تربوي معين. وهو نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانحراف نحو نوع معين من أنواع النشاط، ويختلف الميل عن الاتجاه إذ أن الميل له جانب واحد وهو الجانب الإيجابي، بينما نجد أن للاتجاه ثلاثة جوانب هي الجانب الإيجابي، والجانب سلبي، والجانب المحايد. ويعمد المرشد التربوي أو المعلم لاختبار الميول بهدف الكشف عنها. وغرس الميول الجديدة، وتنشيط الميول غير المرغوب فيها اجتماعياً، وتشجيع ودعم الميول المقبولة اجتماعياً. وتساهم اختبارات الميول في اختيار المهنة المناسبة للفرد، واختيار التخصص الدراسي المرغوب فيه.
- **اختبارات الشخصية:** الشخصية مجموعة السمات النفسية والجسمية والسلوكية المميزة للأفراد والتي تميزهم عن غيرهم، وتتم اختبارات الشخصية بثلاث طرق هي قوائم وسلالم التقدير، والإستبيانات المقننة، والاختبارات الإسقاطية. وتستخدم الطريقتان الأولى والثانية في مجال التربية، أما الاختبارات الاسقاطية فتستخدم من قبل المختصين في العيادات النفسية.
- **اختبارات القيم:** وتشتمل على اختبارات القيم الاجتماعية، واختبارات القيم الشخصية.
- **اختبارات التكيف:** وتشمل اختبار التكيف للطلبة في المرحلة الثانوية، واختبار التكيف الدراسي، واختبار التكيف المهني.

- **اختبارات القدرات الخاصة:** تقيس هذه الاختبارات قدرة المسترشد الخاصة في مجالات معينة وتشتمل على اختبارات المهن، واختبارات القدرة الميكانيكية، واختبارات التفكير الإبداعي.
- **اختبارات الكفاية الاجتماعية:** تستخدم هذه الاختبارات لقياس السلوك الاجتماعي للمسترشد أي مدى تعاونه مع الآخرين ومدى فاعلية مشاركته في الأنشطة المختلفة.

سادساً: الإرشاد بالتمثيل المسرحي Counseling by Drama

الإرشاد باستخدام التمثيليات النفسية من أكثر الأساليب شيوعاً في عملية الإرشاد الجمعي (السبيعي، 2009). ويتم بتقديم مشهد تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية على شكل تعبير حر من خلال موقف جماعي يتيح فرصة التنفيس الانفعالي التلقائي، ويدور موضوع المشهد التمثيلي حول خبرات المسترشد الماضية وخبراته الحالية، ونظرته المستقبلية التي يخافها ويقلق من أجلها، وقد تشمل القصة موضوعات متنوعة مثل الاتجاهات السلبية، والأفكار والمعتقدات الخرافية، وبعض السلوكيات غير المرغوب فيها، وتحذير المسترشدين من هذه الأمور بطريقة غير مباشرة، ويقوم المرشد بتفسير دور كل مسترشد في تلك المسرحية وإظهار الشحنات الانفعالية ومظاهر القلق بهدف تعديل السلوك وتقديم العلاج المناسب.

مراجع الفصل السادس

- أبو أسعد، احمد عبد اللطيف (2009) الإرشاد المدرسي، عمان: دار المسيرة
- الحريري ورافده (2008) التقويم التربوي، عمان: دار المناهج.
- الحريري، رافده والبنا، رياض وشريف، عابدين (2004) إدارة الصف وبيئة التعلم، الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
- الخالدي، عطا الله فؤاد والعلمي، دلال سعد الدين (2008) الإرشاد المدرسي والجامعي، عمان: دار صفاء.
- السبيعي، معيوف (2009) الكشف عن الموهبين في الأنشطة المدرسية، عمان: دار اليازوري.
- العزة، سعيد حسني (2009) دليل المرشد التربوي في المدرسة، عمان: دار الثقافة.
- العساف، صالح بن حمد (1995) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: العبيكان.
- الفوال، صلاح (1982) مناهج البحث في العلوم الاجتماعية، القاهرة: دار غريب.
- جراون، فتحي(1998) أساليب الكشف عن الموهوبين، عمان: دار الفكر
- دبور، عبد اللطيف والصافي، عبد الحكيم (2007) الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر.
- عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (2005) البحث العلمي، مفهومه وأدواته وأساليبه، ط9، عمان، دار الفكر.
- Geldard, Kathryn and Geldard, David (1997) children counselling, Apractical introduction, London: SAGE Puplication.
- Geldard, David (1989) Atraining manual for counselor's basic, New York: Prentice Hall.

الفصل السابع

دور المرشد التربوي في التعامل مع المشكلات الطلابية

- الإرشاد وضرورته الملحة في العالم العربي
- المشكلات الطلابية ودور المرشد التربوي
- أنواع المشكلات التي تواجهها المدرسة وكيفية تعامل المرشد معها
  - المشكلات التربوية
  - المشكلات السلوكية
- أبرز المشكلات التي تواجهها المؤسسات التربوية
  - أولاً: الغضب
  - ثانياً: العدوان
  - ثالثاً: السرقة
  - رابعاً: الكذب
  - خامساً: قلق الامتحان
  - سادساً: الخجل
  - سابعاً: الغش في الامتحان
  - ثامناً: الهروب من المدرسة
- مراجع الفصل السابع

الفصل السابع

دور المرشد التربوي في التعامل مع المشكلات الطلابية

الإرشاد وضرورته الملحة في العالم العربي

أن عملية الإرشاد تهدف إلى مساعدة الأفراد على فهم دواتهم والقدرة على اتخاذ القرارات السليمة بأنفسهم، وتنمية إمكاناتهم لحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم، كما أنها تهدف إلى تحقيق جودة الحياة من خلال التعامل مع علم النفس بمنظوريه الإيجابي والسلبي فجودة الحياة تركز على الجوانب الإيجابية في الفرد لتعزيزها وتنميتها وليس على الجوانب السلبية فقط. وعملية الإرشاد في العالم العربي ما زالت يشوبها بعض الضبابية واللبس والتأثر بالفكر الإرشادي الغربي وهذا ما تعكسه كتب الإرشاد التربوي العربية وحيث أن معظم المجتمعات العربية تستمد عملية الإرشاد من التربية الدينية الإسلامية على اعتبار أن الإرشاد الديني أسلوب إرشاد علاجي وتربوي وتعليمي يساعد الفرد في معرفة نفسه ودينه وأعراف وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه والقيم والمبادئ الروحية والأخلاقية، وتدريب الأبناء على التحلي بالخلق الحميد والبعد عن الأخلاق الذميمة منذ الصغر وتعويدهم على الصدق والصراحة والاعتراف بالخطأ والتسامح والتعاون...الخ وعلى المرشد أو المربي أن يكون فطناً متيقظاً في جمع المعلومات الدقيقة والصحيحة عن المسترشد ليتمكن من مساعدته، وهذا ما يؤكده الدين الإسلامي ويشير إليه في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمۡ فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوۡمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصۡبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلۡتُمۡ نَٰدِمِينَ ٦ ﴾ [الحجرات، 6].

وحيث أن الاستفادة من تجارب الآخرين، وتجارب الدول المتقدمة في مسألة الإرشاد التربوي والنفسي مسألة في غاية الأهمية، إلا أنه تبقى هناك حاجة ملحة إلى برامج إرشادية وعلاجية تنسجم مع ثقافتنا العربية ومعتقداتنا وعاداتنا وتتوافق مع طموحات مجتمعاتنا وتراعي خصائصها، ذلك أن المشكلات التي يعاني منها طلبتنا

تختلف في معظمها عن المشكلات التي يتعرض لها الطلبة في المجتمعات الأخرى (الغربية) لذا فنحن بأمس الحاجة إلى وضع الخطوط العريضة لبرامج الإرشاد التربوي في مدارسنا وجامعاتنا لتتناسب مع ثقافتنا ولتؤدي دورها بشكل جيد وملموس.

المشكلات الطلابية ودور المرشد التربوي

مفهوم المشكلة

المشكلة هي نتيجة غير مرغوب فيها وتحتاج إلى تعديل، فهي تمثل حالة من التوتر وعدم الرضا نتيجة لوجود بعض الصعوبات التي تعيق تحقيق الأهداف المرجوة وتظهر المشكلة بوضوح عندما يعجز الفرد أو الأفراد في الحصول على النتائج المتوقعة من الأعمال والنشاطات المختلفة.

وتعرف المشكلة على أنها زيادة أو نقصان في المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية بمقارنة هذا النقص أو الزيادة بمستوى مقبول أصلاً. (قطامي وقطامي، 2002) ويشير سكينر (Skinner) إلى أن السلوك هو دالة البيئة التي يعيشها الفرد والمشكلات هي حصيلة التفاعل بين الفرد والبيئة. والمشكلة تنمو نتيجة التفاعلات الفاشلة بين الأفراد (هلال، 2003-2004) والمشكلة هي حالة من الشك والريبة والتردد تنتاب الفرد، ويشعر هذا الفرد بارتياح إذا ما زالت هذه الحالة أي إذا حلت المشكلة ويعني حل المشكلة أن يعرض الطفل لحالات جديدة تستدعي منه التفكير واستثمار معرفته القديمة وخبراته في أخرى جديدة وبشكل يتناسب مع سنه وخبراته، وهذا ما يساعده في الاعتماد على نفسه والانغماس في المحاولة والتجربة وعلى المربين توجيهه وإرشاده في حالات الخطأ (عدس، 1999)

ولقد عرفت المشكلة على أنها تدخل أو تعطيل يحول بين الاستجابة وتحقيق الهدف.(جابر،2000) إما التلميذ المشكل فهو الشخص الذي يصبح مشكلة سلوكية دائمة في مدرسته، حيث أنه يتصرف أو يتكلم بشكل مختلف جداً عن باقي التلاميذ وبطريقة غريبة. (الشربيني، 2000)

ولمنع حدوث المشكلات على المعلم تحويل الانتباه من استراتيجيات الضبط والتأديب إلى الإستراتجيات الوقائية في ضبط وحفظ النظام داخل حجرة الدراسة،

ولقد أثبتت البحوث والدراسات (جابر، 2000) إلى أن أكثر المعلمين فاعلية في إدارة الصف هم أولئك الذين يمنعون المشكلات من الظهور في المقام الأول، فالمعلم يتمكن من استثارة دافعية التلاميذ وإدماجهم في أنشطة متحدية وتفكير مثير مما يمنعهم من الانسياق إلى سوء السلوك وبالتالي منع المشكلات ممكنة الحدوث.

انواع المشكلات التي تواجهها المدرسة وكيفية تعامل المرشد معها

تقسم المشكلات الطلابية إلى نوعين هما: المشكلات التربوية، والمشكلات السلوكية.

1. المشكلات التربوية

تعرف المشكلات التربوية (منسي، 2000) بأنها مشكلات سلوكية إلا أنها يمكن تحديدها بأي سلوك يقوم به الطلاب ويؤدي إلى إعاقة قدراتهم على التعلم أي أنها تركز على التعليم والتعلم ومن هذه المشكلات، سرحان التلميذ، عدم قيام التلميذ بحل الواجبات المطلوبة منه، عدم إحضار دفتر التمرينات، انشغال التلميذ بأمور جانبية، اختلاق الأعذار للخروج من حجرة الدراسة، الغياب المتكرر، عدم التركيز على شرح المعلم وغيرها من الأمور التي تعرقل عملية التعلم وتشغل بال المعلم والإدارة وأولياء الأمور. والمعلم الجيد هو الذي يتمكن من تلافي حدوث مثل هذه المشكلات، وذلك بتوفير بيئة صافية سليمة قائمة على التعاون وفهم قدرات التلاميذ واحتياجاتهم وتقديم المساعدة للمتأخرين دراسياً بتنويع طرق التدريس وإدخال عنصر التشويق والإبداع فيها وتصميم النشاطات الصفية بما يتناسب وقدرات وخبرات ومهارات وميول كل تلميذ مع الحرص على التواصل الدائم مع أولياء الأمور للمتابعة والتصعيد من فاعلية التعليم والتعلم

2. المشكلات السلوكية

المشكلات السلوكية يعبر عنها بأنها (الشربيني، 2000) سلوكيات مختلفة يقوم بها بعض الأفراد بطريقة مختلفة عن الأفراد الذين في مثل سنهم، وبشكل لا يتسق مع ما هو متعارف عليه من قبل المجتمع. ويعرفها (كريم، 1995) بأنها «سلوك غير مقبول يقوم به الفرد لكي يشبع حاجته للانتماء وإحساسه بقيمته» والمشكلات السلوكية ليس

لها تأثير مباشر في العملية التربوية ومن أمثلتها الكذب، والعدوان، والضحك بدون سبب والتحدث بصوت مرتفع، والتخريب والغش في الامتحان. أن الخصائص الشخصية للمعلم لها الأثر الكبير في منع أو علاج هذه المشكلات فالمعلم الناجح هو ذلك الذي يمتلك سمة اليقظة والتصميم (منسي، 2000) والمقصود بذلك إلا يفلت من رقابة المعلم شيء داخل الصف إلا إذا أراد هو ذلك. أما التصميم، فهو إصرار المعلم على ما يريد مواصلته مع الطلاب دون أن يتسرب إلى عزيمته اليأس والاستسلام. ولكي يتمكن المعلم من منع حدوث أية مشكلة سلوكية عليه أن يكون مستعداً للتخطيط الجيد للنشاطات الصفية وذلك منذ بدء العام الدراسي وأن يضع نظاماً محكماً لتحقيق الانضباط داخل حجرة الدراسة، مع توزيع المسئوليات على تلاميذه جميعاً وبشكل عادل، كما يجب عليه الحذر في معاملة التلاميذ، واللجوء إلى معاملتهم معاملة إنسانية منصفة دون تفريق أو تمييز. ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أهمية تعلم المعلم لأسماء تلاميذه منذ الأيام الأولى لبدء الدراسة، حيث أن التلميذ يسعد كثيراً حين يناديه المعلم باسمه ويعطيه انطباعاً حول أهمية وجوده بين المجموعة، كما يشعره بالانتماء والاحترام. أن حسن المعاملة واللطف والمودة والبعد عن الزجر والعقاب وتوضيح التعليمات والتوجيهات من قبل المعلم تساعد بلا شك في توفير بيئة آمنة صحية بعيداً عن المشكلات السلوكية التي قد يثيرها البعض لتحدي سلطة المعلم وأسلوبه التعسفي.

وحيث أن المشكلات الصفية تقسم إلى قسمين فإن هناك من يقسمها إلى: (الحيلة 2002) مشكلات إدارية ومشكلات تربوية على اعتبار أن عملية التعليم تتكون من مجموعتين أساسيتين من الأنشطة هما: أنشطة التدريس، والأنشطة الإدارية. والأنشطة التدريسية هي تلك التي تستهدف أو تيسر للطلبة تحقيق أهداف تعليمية معينة على نحو مباشر، وبدرجة عالية من الإتقان ومنها التخطيط للدرس، وتشخيص احتياجات المتعلم، وتقديم المعلومات، وتوجيه الأسئلة. إما الأنشطة الإدارية فتستهدف خلق الظروف وتوفير الشروط التي يمكن أن يحدث في ظلها التعليم بفاعلية وكفاءة، والعمل على المحافظة عليها. ومن أمثلة هذه الأنشطة الإدارية، تنمية علاقات وئام وود بين المعلم وتلاميذه، وإيجاد معايير منتجة للجماعة. وعلى الرغم

من تداخل هذين النشاطين إلا أن المعلم أو المرشد الكفء هو الذي يتمكن من التمييز بين المشكلات الإدارية والمشكلات التربوية. والآن تعال عزيزي القارئ نتناول أبرز المشكلات التي تواجهها المؤسسات التربوية من قبل الطلبة.

ابرز المشكلات التي تواجهها المؤسسات التربوية

اولاً: الغضب Anger

يتعامل المرشدون وبشكل دائم مع مسترشدين في حالة غضب شديد، ويكون هذا الغضب مكبوتاً ومدمراً، فقد ينفجر المسترشد في أية لحظة مما يتسبب في إلحاق الضرر بنفسه أو بغيره.(Geldard,1989) ويحتاج المسترشد الغاضب إلى التنفيس عما بداخله لكي يشعر بالراحة، ولذلك يتوجب على المرشد فسح المجال له للتعبير اللفظي عن غضبه واستيائه في مكان هادئ آمن، كما يمكن تدريبه على الاسترخاء لتقليل مستوى غضبه الأولي، وتعليمه بعض الطرق الجدية للتحكم بغضبه مستقبلاً. وإذا لاحظ المرشد لاسيما المرشد المستجد بأن المسترشد لديه القدرة على استخدام العنف فمن الأجدى هنا تحويله إلى معالج نفسي متخصص. وعندما يبدأ المسترشد بالتعبير عن غضبه فإنه ينبغي على المرشد اللجوء إلى استخدام الطرق العادية مثل إعادة الصياغة، وانعكاس المشاعر، وانعكاس المضمون والمشاعر، أما إذا كان غضب المسترشد في ازدياد مما يسبب القلق للمرشد، فهنا يجب أن يتحكم المرشد في الأمر ويضمن توجيه تفريغ شحنة الغضب بعيداً عنه.

ويمكن للمرشد أن يستخدم طريقة للعلاج مستمدة من العلاج الجشتالتي وهذه الطريقة تتلخص بالآتي: يقوم المرشد بتوجيه سؤال للمسترشد عن الشخص الذي أغضبه، ثم يضع كرسياً خالياً مقابلاً للمسترشد وعلى بعد ثلاثة إلى أربعة أقدام منه، ويطلب منه أن يتخيل بأن الشخص الذي أغضبه يجلس على هذا الكرسي الخالي، ثم يطلب منه أن يتحدث إلى هذه الشخصية التي تخيل أنها تجلس على الكرسي الخالي، وعلى المرشد أن يقف بجوار المسترشد، وعلى سبيل المثال قد يقول المسترشد معبراً عن غضبه أنا غاضب جداً من طارق لأنه استعار كتاب التاريخ ولم يرجعه لي مما وضعني أمام مشكلة كبيرة مع المعلم. وعلى المرشد أن يتعاطف مع المسترشد ويردد القول: أنا

غاضب جداً منك يا طارق لأنك وضعتني أمام مشكلة كبيرة، وهنا يمكن للمسترشد أن يتخيل وجود طارق جالساً على الكرسي الخالي ليفرغ فيه جام غضبه بالقول وبصراحة. هذه الطريقة تساعد المسترشد في التعبير عن غضبه بشكل لفظي، وتساعد المرشد في تجنب الموقف الذي يكون هو فيه المتلقي الوحيد لهذا الغضب.

ويمكن استخدام طريقة الاسترخاء، وذلك بتعليم المسترشد بعض تمارين الاسترخاء لتقليل مستوى حدة انفعاله.

ثانياً: العدوان Aggression

العدوان يعني الشدة والخشونة والتعدي على الغير، وهو صفة غريزية في الإنسان. والعدوان استجابة تكمن وراء الرغبة في إلحاق الضرر والأذى بالغير وتدمير ممتلكاتهم وتعريض الآخرين للعقوبة والسلوك العدواني هو إيذاء الشخص الآخر وهو نوع من أنواع السلوك الاجتماعي يهدف إلى تحقيق رغبة الفرد العدواني في السيطرة على الغير أو الذات تعويضاً عن الحرمان وهو استجابة طبيعية للإحباط، والعدوان سلوك مكتسب نتيجة للتعلم الاجتماعي. (الشربيني 2000) والعدوان كما يعرفه كيلي Kelley المشار إليه في (أبو أسعد، 2009)هو ذلك السلوك الذي ينشأ عن حالة عدم ملاءمة الخبرات السابقة للفرد مع الخبرات والحوادث الحالية، فإذا دامت هذه الحالة يتكون لدى الفرد إحباط تنتج عنه سلوكيات عدوانية من شأنها أن تحدث تغيرات في الواقع حتى تصبح هذه التغيرات ملائمة للخبرات والمفاهيم الموجودة لدى الفرد.ويعتبر السلوك التخريبي شكلاً من أشكال العدوان الموجه نحو الأشياء. ويتخذ السلوك العدواني عدة أشكال، منها العدوان اللفظي وهو اللجوء إلى تجريح الآخرين باستخدام العبارات اللفظية القاسية، والعدوان المادي الذي يلحق الأذى بالآخرين عن طريق الضرب والرفس والركل أو تخريب الممتلكات الشخصية أو العامة وتدميرها، وهناك العدوان الفردي الذي يقوم به شخص واحد ضد شخص آخر كما أن هناك العدوان الجمعي الذي يقوم به جماعة من الأشخاص ضد شخص آخر أو ضد مجموعة من الأشخاص، ومن أشكال العدوان ما يسمى بالعدوان الرمزي أي غير اللفظي والذي يوجه إلى الآخرين من خلال أنماط سلوكية إيمائية كنظرات الازدراء أو إصدار بعض الحركات الجسدية التي تعبر عن العدوان، كما أن هناك العدوان نحو

الذات أي إيذاء الطفل نفسه والذكور أكثر عدوانية من الإناث ويرى بعض الباحثين أن السبب في ذلك هو تشجيع الكبار للعدوان وتعزيزه عند الذكور.

أسباب العدوان:

يعزى السلوك العدواني إلى العديد من الأسباب التي أبرزها:

- حرمان الشخص العدواني من العاطفة.
- الشعور بالفشل والإحباط نتيجة تدني قدرات الشخص العدواني من إنجاز بعض المهام أو النشاطات الموكلة اليه.
- تشجيع الأهل لممارسة العدوان من قبل ابنهم لحماية نفسه.
- كبت الطاقة الكافية لدى الطفل من قبل الأهل أو المدرسة مما يقوده إلى إفراغ تلك الطاقة باصرف عدواني.
- الحماية الزائدة للطفل والتدليل مما يدفعه إلى اللجوء إلى إيذاء الآخرين لأن رغباته كلها مستجابة ومطاعة.
- التمرد على السلطة وذلك عندما يمارسا لكبار ضغوطاً شديدة على الطفل.
- وجود النموذج في البيت أو في المدرسة ممن يمارسون السلوك العدواني.
- عدم قدرة الطفل على التعبير عما يجيش في نفسه من شعور وأحاسيس وعدم قدرته على التواصل مع الآخرين لأسباب نفسية أو لغوية مما يدفعه إلى العدوان للتعبير عما في نفسه.
- الغيرة قد تدفع الطفل يكون عدوانياً كنجاح غيره من الأطفال وتفوقهم عليه أو حصولهم على ثناء وتقدير المعلم، أو استحواذ أخوه الصغير على اهتمام والديه بشكل يثير غيرته مما يدفعه إلى العدوان.
- شعور الطفل بالنبذ وعدم التقبل له من قبل الآخرين.
- قد يكون سبب العدوان هو المرض والشعور بالعجز.
- استخدام العقاب البدني مع الطفل يدفعه إلى العدوانية.
- العامل الاقتصادي والاجتماعي والمشاكل الأسرية.

- التأثر بأفلام العنف التي تعرض على قنوات التلفزيون.

كيفية الوقاية من السلوك العدواني How to Prevent Aggression

للوقاية من السلوك العدواني يمكن للمرشد أو المربي إتباع ما يلي:

- شرح وتوضيح تعليمات النظام المدرسي للطلبة، وتوضيح السلوك المسموح به والسلوك غير المسموح به وما يترتب على السلوك غير المسموح به من إجراءات وعقوبات.
- التركيز على خصائص النمو في المراحل الدراسية المختلفة والاهتمام برعايتها ومتابعتها.
- التعاون مع أولياء الأمور لمنع حدوث السلوك العدواني عن طريق التواصل الدائم ومناقشة حالة كل طالب على حده.
- تجنب الممارسات الخاطئة في تربية الأطفال كالحماية الزائدة والدلال المفرط أو النبذ وعدم الاكتراث والتجاهل للطفل.
- تغيير البيئة البيتية بإعادة ترتيبها بحيث يكون هناك مجالاً فسيحاً للأطفال ليمارسوا فيه ألعابهم بحرية وليمنعهم من التصادم مع بعضهم البعض.
- عدم اللجوء إلى عقاب الطلبة المتأخرين في الحضور أو المتأخرين دراسياً بحرمانهم من فرص التعلم، بل اللجوء إلى عقد اجتماعات معهم لمعرفة أسباب المشكلة ومحاولة إيجاد الحلول الناجحة لها.
- طرح مواضيع إرشادية جماعية تتعلق بأهمية الصداقة والتعاون وعدم الإضرار بالآخرين.
- تقليل النماذج العدوانية، فالمعلم الذي يسعى إلى معالجة تلميذه من مشكلة العدوان عليه أن يكون ودوداً متسامحاً لا يلجأ إلى العقاب أو الشدة.
- توضيح شعور وإحساس الشخص الذي وقع عليه العدوان للشخص المعتدي.
- شغل وقت فراغ الطلبة لا سيما العدوانيين منهم بما يتفق مع ميولهم وقدراتهم وتقديم بعض الأنشطة المحببة إلى نفوسهم والنافعة لهم.

- إشباع حاجات الطلبة الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية ومساعدتهم على إثبات وجودهم وغرس الثقة بالنفس.
- توعية الأهالي حول اختيار البرامج التلفزيونية التي يشاهدها الأبناء بما يتناسب مع أعمارهم وقيم المجتمع ومعتقداته.
- القيام بإجراء دراسات تحليلية لوضع الحلول المجدية للسلوك العدواني للتقليل من حجمه.
- تدريب الطلبة على تحمل المسؤولية، وتسليم بعض المراكز القيادية للذين يتسمون بشخصيات قيادية، وتوعيتهم بأضرار العدوان ورغبة الأطفال الأصغر سناً بالحصول على الحماية ممن هم أكبر منهم.
- تدريب الطلبة على الحوار الهادف البناء والتفاهم في حالات وجود صراعات بينهم.
- تصنيف الطلبة الذي يظهرون سلوكيات عدوانية وتحديد نوع العدوان الذي تمارسه كل مجموعة وإعداد برنامج إرشادية جمعية لتوعيتهم حول مضار هذا السلوك ويفضل إشراكهم بالتخطيط والإعداد لتلك البرامج.
- التشاور مع المعلمين والاستماع إلى آرائهم حول الوقاية من السلوك العدواني وبحث الحالات العدوانية الأكثر شيوعاً في المدرسة لوضع الخطط الوقائية والعلاجية لها.

طرق علاج العدوان

هناك العديد من الأساليب التي يمكن أن يلجأ إليها المرشد أو المعلم لمعالجة العدوان هي : (العزة،2009) و(أبو أسعد، 2009)

1. اللجوء إلى العقاب السلبي الذي يتمثل في حرمان الطالب من المعززات عندما يمارس السلوك العدواني، أو حرمانه من اللعب لفترة بسيطة ومن مشاهدة بعض الأفلام المحببة لديه، أو اللجوء إلى استخدام إجراءات العزل والإقصاء عن طريق نقل الطالب من البيئة المعززة إلى بيئة غير معززة، ويمكن تكليفه بتنظيف مكان العزل، فإذا كان الطالب يفضل البقاء في مكان العزل، يجب استخدام نظام آخر

مثل العقاب، أما إذا عاد من العزل وتصرف بطريقة مناسبة، فيجب تعزيز هذا التصرف فوراً بتقديم المديح له والثناء عليه. (Sears, 1985)

2. تعليم المهارات الاجتماعية: من المهم تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية كالحوار والاتصال الجيد، والتواصل والتعاون مع الآخرين، والتعبير عن أنفسهم بطرق سليمة دون إيذاء الغير.

3. تجاهل السلوك العدواني: يجب التعاطف مع الشخص المعتدى عليه، وتجاهل السلوك العدواني، وعدم إعطاء أي انتباه له، بل إعطاء النصح والتربية للأطفال أثناء العدوان وليس اللجوء للعقاب البدني أو العنف أو الزجر.

4. التصحيح الزائد للسلوك العدواني: وهنا يطلب من الشخص المعتدي إعادة ممتلكات الآخرين التي أخذها منهم عنوة والاعتذار لهم، ويطلب منه تقديم الاعتذار للأفراد الذين قام بالاعتداء عليهم بالضرب أو بالكلام أو بالتعبير غير اللفظي.

5. مكافأة السلوك المرغوب فيه: من الضروري تشجيع السلوكيات الحسنة ومراقبة الطلبة وهم يتصرفون بوئام ومحبة دون عدوانية.

6. تطوير المحاكمة الاجتماعية: على المرشد أو المعلم أو المربي تعويد الأطفال على التفكير قبل التصرف وإعلامهم بأنهم مسؤولون عن اتخاذ أي قرار يلحق الضرر بالآخرين، وتوضيح الآثار السلبية المترتبة على الشجار والعدوان كفقدان الأصدقاء والتسبب في أذى الآخرين، وتعميق إدراكهم للشعور الذي ينتاب الأشخاص الذين يقع عليهم الاعتداء والألم الذي يحسون به والتفسير لهم بأن شقاء الآخرين الذين تسببوا هم فيه لا يرضيهم ولا يسعدهم / وبيان أهمية احترام حقوق الآخرين.

7. توكيد الذات: يعد توكيد الذات أحد الأساليب التي يحصل من خلالها الفرد على حقوقه بدون جرح مشاعر الآخرين، أو الاعتداء على ممتلكاتهم فإذا قام الطالب بأخذ شيء ما يخص زميله دون الاستئذان منه فعلى زميله أن يقول له: أرجوك أرجع هذا الذي أخذته، لأنني ساغضب منك عليك أن تأخذه بعد أن تستأذن

مني. أن توكيد الذات يؤكد المشاعر والحقوق والحاجات بعكس العدوانية التي تركز على إلحاق الضرر والأذى بالآخرين، لذا يجب تعليم الأطفال الجراة في التعبير عن أنفسهم للوصول إلى ما يريدون بدون إيذاء مشاعر الآخرين.

8. **الحديث مع الذات:** إذا كان الطفل يجد صعوبة في التحكم في تصرفاته فيجب تعليمه الحديث مع الذات، مثل: لا تضرب، مسكين هذا الذي تريد أن تؤذيه، توقف،...الخ والطلب منه ترديد مثل هذه العبارات لمرات عديدة حتى تصبح هذه العبارات مرشدة للذات في التصرف.

9. **التقليل من تعريض الطفل لنماذج عدوانية:** أشارت معظم الدراسات إلى أن الأطفال يميلون لتقليد السلوكيات العدوانية التي يقوم بها الآخرون، لذلك يجب حجب الطالب عن المواقف العدوانية كالشجار العنيف بين الوالدين، أو بين الأخوة، أو مشاهدة الأفلام التلفزيونية التي تتسم بالعنف والقوة وظلم الآخرين وسلب حقوقهم.

10. **الحزم:** قد يكون العدوان نتيجة تساهل الوالدين وعدم فرض نظام حازم في البيت، والحزم يعني رفض السلوكيات العدوانية، ومنع حدوث أي سلوك يتسبب في إلحاق الأذى أو الضرر بالممتلكات أو الأفراد.

11. **تشجيع وجود أحد الأقارب من الذكور:** ذكرنا في صفحات سابقة بأن الذكور أكثر عدواناً من الإناث، لذلك فإن بعض الأطفال يتسمون بالعدوانية كوسيلة للدفاع عن وجودهم مع الإناث في المنزل دون وجود الأب الذي يكون مشغولاً خارج المنزل بشكل دائم، أو قد يكون منفصلاً عن الأم أو متوفى، وهنا يرفض الطفل وجوده بدون أب وقد يتمرد على العيش مع الأنثى (الأم) مما يدفعه إلى العنف والعدوان، وهنا يجب الاستعانة بأحد الأقرباء كالخال أو الجد أو الأخ الأكبر للتواصل مع الأسرة باستمرار.

12. **النمذجة ولعب الأدوار:** هنا يتم تعريض الطفل على نوعين من النماذج السلوكية الأول عدواني يعاقب عليه بشدة والآخر اجتماعي يعزز عليه

باستمرار، والهدف من ذلك كف السلوك العدواني وتشجيع السلوك الاجتماعي لدى الطفل.

13. إحاطة الطفل بالحب والأمن والتعامل معه بالعطف وإشعاره بالدفء والقبول.

14. تنمية الوازع الديني لدى الأطفال وتوعيتهم بما للعدوانية من مساوئ وأضرار.

ثالثاً: السرقة Stealing

السرقة هي محاولة تملك شيئاً يعود للغير بدون علمهم، والسرقة تعني استحواذ الفرد على ما ليس له حق فيه، وبإرادة منه وأحياناً باستغفال مالك الشيء المراد سرقته أو تضليله، والسرقة من السلوكيات التي يكتسبها الفرد من بيئته فهي سلوك اجتماعي يمكن اكتسابه عن طريق التعلم.(الشربيني، 2000) وللسرقة دلالات تختلف باختلاف مراحل نمو الطفل، فقد يتناول الطفل في سن مبكرة جداً لعبة طفل آخر، لأن مفهوم الملكية ومفهوم السرقة غير واضحين له، وقد يتعود على هذا السلوك فيما إذا لم يقم الأهل بتقويمه عن طريق توعية الطفل بضرورة احترام ملكية الآخرين. والسرقة تبدأ كاضطراب سلوكي في الفترة العمرية 4-8 سنوات، فإذا ما تطورت تصبح جنوحاً في سن 10-15 سنة، وقد يستمر الحال حتى المراهقة المتأخرة 15-21 سنة، وترتبط السرقة بالكذب ارتباطاً وثيقاً حيث أن السارق ينكر سرقته للأشياء بل وقد يقسم بأنه لم يسرق، بينما نجد الشخص الذي يتسم بالكذب ليس بالضرورة أن يكون سارقاً. والسرقة تبدأ من عامل غريزي هو حب التملك، لذا يجب على الوالدين بالإضافة إلى تعليم أطفالهم احترام ملكية الآخرين، توفير ما يحتاجونه من الأشياء المادية، وتوفير الحب والحنان والعاطفة لهم، فقد يبدأ الطفل بالنظر إلى الأشياء المادية كعرض يعوضه عن ما يحتاج إليه من العاطفة (الجلبي والعبد الجبار، 1992)

- **أشكال السرقة:**

تتخذ السرقة أشكالاً مختلفة تتفاوت ما بين فرد وآخر وهذه الأشكال هي: (الشربيني، 2000) و(جرجيس، 1985)

1. **السرقة الكيدية:** قد يكون الدافع للسرقة هو حب الانتقام، وعقاب الكبار أو الأطفال للانتقام منهم حينما يصاب الشخص المسروق بالفزع والانزعاج.

2. **سرقة حب التملك:** يلجأ الطفل إلى السرقة في هذه الحالة بسبب رغبته في تحقيق كيان ووجود متميز له، والحصول على بعض الممتلكات الخاصة التي تساعده في اللعب والاستقلالية.

3. **السرقة كحب للمغامرة والاستطلاع:** قد يكون الدافع للسرقة إشباع ميل أو هواية أو حب استطلاع، فقد يسرق الطفل لعبة هو ليس بحاجة لها وإنما يود أن يتعرف عليها ويتفحصها بإمعان.

4. **السرقة كاضطراب نفسي:** قد تتفاعل العوامل النفسية مع العوامل البيئية، وقد تكون السرقة جزءاً من حالة نفسية أو ذهنية أو تدني مستوى الذكاء لدى الطفل وتظهر هذه الحالة بشكل اضطراب سلوكي مثير له دوافعه النفسية العميقة نتيجة صراعات مرضية شاذة في نفس الطفل.

5. **السرقة لإثبات الذات:** أحياناً يقدم الطفل على السرقة رغبة في الحصول على مركز مرموق بين أقرانه، فقد يسرق الطفل للتفاخر بما لديه أو ليرشي بعض زملائه أو ليشتري بعض الألعاب التي يتفاخر بها أمام أقرانه وزملائه.

6. **السرقة نتيجة الحرمان:** قد يسرق الطفل بعض الأشياء التي حرم منها وليس بمقدوره الحصول عليها، كأن يسرق بعض النقود ليشتري بها أشياء هو بحاجة ماسة لها، أو يسرق بعض الطعام لشعوره بالجوع والحرمان.

7. **السرقة نتيجة الجهل:** ربما يسرق الطفل لأنه يجهل معنى الملكية ويجهل كيف يحترم ملكية الآخرين.

8. **السرقة للتخلص من مأزق:** في بعض الحالات يقدم الطفل على السرقة للتخلص من بعض المواقف الصعبة التي يمر بها، كأن يطلب من زميله أن يساعده في حل الواجب الذي يصعب عليه حله، ويقدم على سرقة النقود لمكافأة زميله على تلك المساعدة التي يقدمها له بشكل متكرر.

9. **السرقة بالمحاكاة:** بعض الطفل يلجأون إلى السرقة لتقليد أقرانهم أو إخوانهم الذين اعتادوا على ممارسة السرقة.

10. **السرقة لشغل أوقات الفراغ:** بعض الأطفال الذين يعيشون في جو عائلي مضطرب ينقصه الأمن والطمأنينة يسرقون النقود للاستمتاع فيها كالذهاب إلى السينما أو لحضور مسرحية، وهذا يحدث في حالة انعدام الرقابة في المنزل.

أسباب السرقة

للسرقة أسباب كثيرة نذكر أهمها وهي:

- رفاق السوء ممن يمارسون سلوك السرقة ويتفاخرون به.
- عوامل بيئية وأسرية: مثل عدم تعويد الطفل على احترام ملكية غيره وسوء المعاملة والتقتير الشديد بسبب البخل وتشجيع الطفل على السرقة وامتداح ذلك السلوك ووجود النموذج.
- وسائل الإعلام: أن ما تقدمه وسائل الأعلام من تعزيز لسلوك السارق وإظهاره بمظهر البطل القوي يشجع الصغار على تقليده.
- الشعور بالنقص ولجوء الفرد إلى السرقة للتفاخر أمام الآخرين وإيهامهم بأنه قادر على امتلاك ما لا يستطيع الغير امتلاكه.
- الحاجة والفقر والعوز المادي والاضطرابات النفسية.
- الغيرة والإحباط وخيبة الأمل، والانتقام والعدوان.
- الحماية المفرطة والتدليل الزائد.

طرق الوقاية من السرقة

هناك العديد من الطرق والوسائل التي تساعد على الوقاية من السرقة اهمها ما يلي: (العزة، 2009)

1. **الإشراف المباشر على الأطفال:** الأطفال بحاجة إلى إشراف ومراقبة مستمرة وذلك لمعالجة السلوكيات الخاطئة فور ملاحظتها وتقديم النصح اللازم.
2. **تقديم النموذج:** تساعد معاملة الراشدين للأطفال بأمانة وصدق وبدون غش في تعليم الأطفال الأمانة واحترام ملكيات الآخرين.

3. **حق الملكية:** يجب أن نعلم أطفالنا الحفاظ على حقوقهم في امتلاك الأشياء الخاصة بهم، وإعادة الأشياء التي استعاروها إلى أصحابها بعد الانتهاء منها وتقديم الشكر لهم.
4. **عدم طرح المغريات:** على الأهالي مراعاة عدم ترك الأشياء المغرية بشكل مهمل كالنقود أو الأشياء التي ربما قد تدفع الطفل إلى السرقة.
5. **تعليم القيم:** ينبغي على الأهالي تعليم القيم والعادات الحميدة لأطفالهم في وقت مبكر، وتوعيتهم في المحافظة على الممتلكات العامة، وعدم المساس بالممتلكات الشخصية للأفراد.
6. **الصراحة:** على الأهالي تعليم أطفالهم الصراحة والصدق والاعتراف بالخطأ وإقامة علاقات جيدة معهم قائمة على الحب والتفاهم.
7. **إشباع حاجات الأطفال المادية وتخصيص مصروف ثابت لكل طفل يتصرف به لسد حاجاته.**

بالإضافة إلى ما ذكر، على الأهالي تشجيع الأبناء في الإفصاح عن حاجاتهم أو أمنياتهم في الحصول على أشياء موجودة لدى غيرهم، وتوفيرها لهم في حالة وجود الإمكانية الاقتصادية، أو التوضيح لهم بعدم القدرة على الحصول عليها في حالة عدم وجود الإمكانية الاقتصادية وبأسلوب مقنع يتناسب مع المرحلة العمرية للطفل.

أساليب علاج السرقة

1. **التصحيح الزائد:** يلجأ المرشد أو المربي عند استخدام هذا الأسلوب إلى الطلب من الطالب السارق إعادة ما سرقه إلى صاحبه مع إعطاء شيئاً إضافياً معه للشخص الذي سرق منه حاجته فإذا كان قد سرق منه قلماً، فإنه يعيد القلم مع مبرأة (دبور الصافي، 2007).
2. **التصرف بعفوية:** في حالة حدوث السرقة يجب على الأهل البحث عن الخطأ والأسباب التي دعت إلى ذلك السلوك وبأقصى سرعة ممكنة.(العزة، 2009).
3. **تكلفة الاستجابة:** في هذا الأسلوب يطلب من الطالب دفع تعويض عن الشيء الذي سرقه، فإذا كان قد سرق من زميله تفاحة، عليه أن يدفع ثمن هذه التفاحة له.

4. **العقد السلوكي:** عند اللجوء إلى استخدام هذا الإجراء يقوم المرشد أو المربي بكتابة عقد مع الطالب الذي سرق يشتمل على التزام الطالب بعدم السرقة مرة اخرى، وحصوله على مكافأة في حالة التزامه بعدم العودة إلى السرقة مرة أخرى.
5. **الاندماج السوي:** ويعني مساعدة الطالب السارق على الشعور بالانتماء والاندماج في جماعات سوية.
6. **نوع المسروقات:** أي معاينة نوع الأشياء التي يسرقها الطالب والعمل على إشباع حاجاته من تلك الأشياء التي تدفعه للسرقة.
7. **الاعتراف بالخطأ:** تشجيع الطالب السارق على الاعتراف بالخطأ والاعتذار مع التوضيح له بالضرر الذي يلحق بالأفراد الذين قام بسرقتهم، وتوضيح مدى شعورهم بالألم والظلم.
8. **مواجهة الوضع:** أن مجابهة الوضع ومعالجته سيقود إلى الحل الصحيح، وهذا يستوجب معرفة السبب الذي دفع الطالب إلى السرقة، بطريقة بسيطة وبدون أي تعقيد، وذلك بسؤال الطالب لأن يصف شعوره هو عندما يمد أحدهم يده ليسرق شيئاً عائداً له، أو كقول الوالد لولده الذي اخذ بعض النقود من محفظته: أنا لست متأكداً من أنك أنت الذي أخذ نقوداً من محفظتي، ولكن إذا كنت مضطراً لأخذها وأنك ستعيدها لي فيما بعد، فسأكون فخوراً بك إذا اعترفت بذلك وإذا وعدتني بأنك لن تفعل ذلك مستقبلاً مهما كانت الظروف. مثل هذه العبارات قد تعالج الموقف وتدفع السارق لأن يعدل سلوكه (العزة،2009).
9. **تخفيف الشعور السيئ:** على المربين عدم اعتبار السرقة فشلاً معيناً لدى الأطفال، أو مصيبة حلت بالأسرة، بل يجب التعرف على سبب السرقة لعلاجها، وعدم المبالغة في وصف السرقة، والمهم تخفيف الشعور السيئ لدى الطفل بحيث يشعر بأننا متفهمون لوضعه، كما يجب عدم توجيه تهمة السرقة للطفل بشكل مباشر.
10. **المتابعة مع الأهالي:** إذا وجد المرشد بأن الطالب الذي يسرق يعاني من اضطرابات نفسية، فعليه متابعة الأمر مع الأهل بعد نصيحتهم بعرضه على أخصائي نفسي.

رابعاً: الكذب Lying

الكذب هو قول شيء غير حقيقي وقد يعود إلى الغش لكسب شيء ما أو للتخلص من أشياء غير مفرحة. والكذب هو مخالفة الحقيقة وعدم مطابقة القول للواقع، وهو سلوك مكتسب لا ينشأ مع الإنسان وإنما يتعلمه ويكتسبه. (ابو اسعد، 2009) والأطفال لا يولدوا صادقين، فهم يتعلمون الصدق والأمانة من البيئة، فإذا نشأ الطفل في بيئة تتسم بالخداع والشك في صدق الآخرين، فإنه بطبيعة الحال سيتعلم نفس الاتجاهات السلوكية في تحقيق أهدافه ومواجهة مواقف الحياة المختلفة، والكذب هو سلوك اجتماعي غير سوي يؤدي إلى العديد من المشكلات الاجتماعية.

اشكال الكذب:

يتخذ الكذب اشكالاً متعددة باختلاف الأسباب الدافعة إليه، وهذه الأشكال هي:

1. **الكذب الخيالي**: وهي أقوال يلفقها الطفل بسبب عدم تفريقه بين الواقع والخيال، حيث أن خياله يصور له أفكاراً بعيدة عن الواقع فيتصور أنها واقع وحقيقة ويسمى هذا النوع من الكذب (الكذب البريء).
2. **كذب الالتباس**: عندما تختلط الأمور على الطفل وتخونه ذاكرته في سرد التفاصيل فإنه يحذف ويضيف بما تملي عليه قدرته وإمكاناته العقلية، وهذا النوع من الكذب يتلاشى عندما يصل الطفل إلى المستوى الذي يساعده على إدراك التفاصيل.
3. **الكذب بغرض الاستحواذ**: قد يلجأ الطفل إلى الكذب للحصول على بعض الأشياء كالنقود واللعب، فقد يدعي أنه ضاعت منه نقوده أو بعض لعبه ليستحوذ على أكبر قدر ممكن من الأشياء وذلك بسبب فقدانه للثقة في ذويه.
4. **الكذب الدعائي**: بعض الأطفال يعمدون إلى ادعاء أمور كاذبة للاستحواذ على رعاية واهتمام الآخرين، أو يلجأون أحيانا إلى التفاخر بامتلاكهم أشياء غير موجودة لديهم، وذلك بسبب شعورهم بالنقص الذي يدفعهم إلى تعزيز مكانتهم بين زملائهم.

5. **الكذب الدفاعي**: وهو أكثر أنواع الكذب انتشاراً بين الأطفال حيث يقوم الطفل بتلفيق كذبة يحاول إقناع الآخرين حول حقيقتها وذلك تجنباً للعقاب الذي سيوقع عليه ويطلق على هذا النوع أيضاً مصطلح (الكذب المنحرف).
6. **الكذب بالتقليد**: عندما يجد الطفل النموذج الكاذب معه مثل أحد الوالدين أو أحد الأخوة فهو سيقلد ذلك السلوك ويحذو حذو النموذج الذي تعلم منه الكذب.
7. **كذب اللذة**: يعمد الطفل إلى الكذب بحثاً عن إيقاع الشخص الكبير في بعض المواقف الحرجة كتعمد خلطه للأمور لوضع ذلك الشخص في ورطة وحيرة.
8. **الكذب الكيدي**: عندما يشعر الطفل بالغيرة أو بالظلم من قبل الآخرين فقد يلجأ إلى الكذب لمضايقة هؤلاء .
9. **الكذب العدواني**: يعمد الطفل إلى الكذب للتخلص من بعض المسئوليات والمهام التي تطلب منه كاختلاق أعذار كاذبة.
10. **كذب مقاومة السلطة**: قد يكذب بعض الأطفال الذين يعانون من قسوة أبوية أو مدرسية وذلك لمجرد الشعور بالمتعة جراء مقاومة السلطة.
11. **كذب جذب الانتباه**: على الرغم من صدق الطفل وأمانته، فهو عندما لا يجد الاهتمام الكافي من الآخرين يلجأ إلى الكذب حتى ينال بذلك اهتمامهم.
12. **الكذب المرضي**: وهو الكذب بطريقة لا شعورية خارجة عن إرادة الطفل الذي يستمر معه الكذب حتى الكبر.
13. **الكذب الوقائي**: في هذا النوع من الكذب يلجأ الطالب إلى الكذب على أصحاب السلطة عليه كالآباء والمعلمين لحماية نفسه أو لحماية زميله من العقوبة.
14. **الكذب الاجتماعي**: قد يظن بعض المراهقين من أن الكذب من الممكن أن يكون مقبولاً في بعض المواقف مثل عدم الإفصاح عن الأسباب الحقيقية في هجر بعض الأصدقاء احتراماً لشعورهم.

أسباب الكذب:

ينتج الكذب لأسباب عديدة ومتنوعة أبرزها ما يلي:

1. **الدفاع الشخصي:** ويقصد به الهروب من النتائج القاسية في السلوك كالعقاب أو التوبيخ.
2. **العوامل الأسرية:** يلجأ الأطفال إلى الكذب عندما يجدون أن أفراد الأسرة يستخدمون أساليب عديدة للكذب للتخلص من بعض المواقف.
3. **الانتقام:** بعض الأفراد الذين يواجهون تصرفات سلبية أو عدوانية من الآخرين، يلجأون إلى الكذب وتلفيق القصص والأقاويل عنهم للانتقام منهم.
4. **عدم الثقة:** بعض الأبناء يلاحظون أن آباءهم أو معلميهم لا يثقون بأقوالهم حتى وإن كانت صحيحة، لذا فهم يلجأون إلى الكذب لكسب الثقة.
5. **التفاخر:** يعمد البعض إلى الكذب في تصوير مواقفهم أو في وصف الأشياء الموجودة لديهم بهدف التفاخر والحصول على إعجاب الآخرين.
6. **الشعور بالنقص:** يكذب بعض الأفراد لتغطية شعورهم بالنقص وللتعويض عن أحاسيسهم وحاجاتهم.
7. **التعزيز:** عندما يشجع الآباء أبناءهم على الكذب ويدفعونهم لاختلاق الأعذار الكاذبة للمعلم للتخلص من بعض المواقف، فهم هنا يقومون بتعزيز الكذب.
8. **التخيل:** عندما يكرر الكبار ويرددون على مسامع الطفل بأنه كاذب فإنه سيصدق ذلك ويتمسك بالكذب.
9. **القسوة:** يلجأ بعض المعلمين أو الآباء إلى عقاب الأبناء لأتفه الأسباب مما يدفعهم إلى الكذب لتجنب العقاب.
10. **عدم القدرة على تحمل المسؤولية:** يلجأ بعض الطلاب إلى الكذب واختلاق الأعذار للهروب من المسؤولية الملقاة على عواتقهم كأداء الامتحان أو المشاركة في نشاط معين.

طرق الوقاية من الكذب:

1. تجنب العقاب المستمر للطفل لأن ذلك يدفعه للكذب.
2. سرد القصص ذات المغزى حول أضرار الكذب ومساوئه.
3. تجنب الأهالي اللجوء إلى الكذب للتخلص من موقف ما.
4. تقديم النموذج الذي يحتذي به في الصدق وقول الحقيقة دائماً.
5. عدم اللجوء إلى الكذب على الطفل لأجل إقناعه في العدول عن رأيه وكمثال على ذلك تلجأ بعض الأمهات إلى إخبار طفلها الذي يصر على الخروج معها بأنها ذاهبة إلى الطبيب وذهابه معها قد يدفع الطبيب لأن يعطيه حقنة، فإذا ما أصر الطفل ولم تجد الأم مناصاً من اصطحابه معها سيكتشف من أنها كذبت عليه لأنها لم تذهب لزيارة الطبيب.
6. تجنب التحقيق مع الطفل للتوصل إلى الحقيقة.
7. الابتعاد عن إعطاء وعود كاذبة للطفل.
8. تنمية الوازع الديني والأخلاقي لدى الطفل وتقديم بعض الأمثلة له عن النماذج الصادقة.
9. يجب عدم الطلب من الطفل الذي كذب أن، يعترف بخطئه، بل يجب جمع الحقائق من مصادر أخرى، وفي حالة ثبوت كذب الطفل، يجب تقديم النصح له ومساعدته.
10. عدم تشجيع الطفل على الكذب للتخلص من بعض المواقف الصعبة كأن يطلب منه أن يخبر معلمه بأنه كان مريضاً بالأمس ولم يتمكن من إنجاز الواجب البيتي.

طرق علاج الكذب:

هناك عدة طرق لعلاج الكذب أهمها ما يلي:

1. يجب دراسة الحالة لمعرفة الأسباب والدوافع الكامنة وراء لجوء الطالب إلى الكذب.

2. تشجيع الطالب الكاذب على قول الحقيقة من خلال تقديم مثيرات محببة إلى نفسه، فإذا اعترف بكذبه، يجب مكافأته على قول الحقيقة وعدم اللجوء إلى العقاب.
3. عقد اتفاقية بين المرشد والطالب على أن لا يعود إلى الكذب مرة أخرى، وأن يمنح مكافأة عند قوله الحقيقة.
4. عدم اللجوء إلى السخرية من الطالب الكاذب أو تأنيبه باستمرار.
5. توعية الآباء بالاهتمام بأطفالهم الذين يتسمون بالكذب، حيث أن الإهمال يدفع الأطفال إلى الكذب.
6. تعليم الطالب قيمة الصدق يحثه على إتباعه وقراءة أو سرد بعض القصص التي توضح قيمة الصدق.
7. الالتزام بالوعود التي تعطي للطفل من قبل الأهل أو المعلمين والوفاء بها.
8. البعد عن استحسان الكذب لدى الطفل أو استلطافه واعتباره حالة مثيرة للدعابة والضحك.
9. توفير القدوة الحسنة.
10. تشجيع الطالب على الاعتراف بالخطأ وفوائده ومحاسنه وتبصيره بمميزات الصدق وعواقب الكذب.
11. منح الطالب فرصاً لإثبات الذات ولإشباع حاجاته، والتعبير عن نفسه بصراحة وبدون خوف.
12. يجب التأكد من أن، الطالب قد كذب فعلاً، ذلك إن توجيه تهمة الكذب له دون التأكد من ذلك قد يدفعه إلى الكذب.
13. تحويل الطالب إلى العيادة النفسية بمساعدة الأهل في حالة كون الكذب حالة مرضية.

خامساً: قلق الامتحان

تهتم معظم النظريات النفسية بمسألة القلق في دراستها للشخصية والسلوك في حالات السواء والانحراف، وفي مختلف المستويات العمرية، فالقلق حقيقة من حقائق

الوجود الإنساني، وجانب بنائي في تكوين الشخصية، ومتغير من متغيرات السلوك، والقلق يختلف في الدرجة من فرد لآخر وليس في النوع، وهو ظاهرة يميزها الناس بدرجات متفاوته. من حيث الشدة وفي مظاهر مختلفة من السلوك. (الرشيدي،2001)

والقلق هو الخوف من المجهول، والمجهول بالنسبة للطفل هو دوافعه الذاتية. (أبو أسعد، 2009) ويتمايز القلق بين القلق الطبيعي السوي الإيجابي الذي يعيشه كل الناس، ويدفع الفرد لتهيئة طاقاته وحشدها من أجل التصدي بنجاح لمثيرات تهدد أمنه وتلحق به الأذى، فهذه الحالة من القلق طبيعية ويسمى القلق فيها – القلق خارجي المنشأ طالما بقيت في حدود سيطرة الفرد ومجال وعيه ومعرفته، والقلق الآخر هو القلق الشديد الذي يتسم بالديمومة والاستمرار وتوقع حدوث الشر وترقبه وسيطرة مشاعر الخوف وعدم الإستقرار، والتسلط على صاحبه. ولأسباب لا تقع في مجال إدراك الشخص أو قوة إرادته، فالفرد لا يعرف أنه متوتر ومدفوع من الداخل لأخذ وضع دفاعي معين في مواجهة أمور لا يعرفها، وينبع مصدر الخوف في هذا القلق من داخل الفرد ويسمى – القلق داخلي المنشأ وهو ما يحس به الفرد من أحاسيس جسمية وانفعالية تداهمه من داخله (دبور والصافي، 2007) وقلق الامتحان هو ذلك القلق خارجي المنشأ، وهو حالة تعتري الأفراد قبل وأثناء أدائهم للامتحانات التحصيلية أو النفسية أو المهنية. ويلازم فترة الامتحانات التحصيلية بعض أعراض القلق لدى الطلبة، وقلق الامتحان هو حالة نفسية تتسم بالخوف والتوقع أي أنه حالة انفعالية تصيب بعض الطلبة قبل وأثناء أداء الامتحانات، وتكون هذه الحالة مصحوبة بتوتر وحدة انفعال، وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء أداء الامتحان، مما يؤثر سلباً على المهام العقلية في موقف الامتحان. (أبو أسعد، 2009).

مسببات قلق الامتحان

هناك العديد من العوامل التي تسبب نشوء قلق الامتحان لدى الطلبة، أبرزها ما يلي:

1. حرص الطالب على التفوق على زملائه والحصول على أعلى الدرجات.
2. إهمال الطالب في المراجعة والتركيز ومتابعة الدروس أولاً باول، مما يسبب له القلق من الامتحان لعدم قدرته على استيعاب الكم الهائل من المعلومات.

3. ضغوط الأهل وتهديدهم بالعقاب فيما إذا رسب ابنهم.
4. وجود القلق أصلاً لدى الطالب كنوع من أنواع القلق داخلي المنشأ.
5. محاكاة الزملاء في الخوف في الامتحانات والقلق بشأنها.
6. تعقد نظم الامتحانات في المؤسسات التعليمية.
7. شعور الطالب بأن الامتحان هو هدف وليس وسيلة لتحقيق أهداف معينة.
8. صعوبة المنهج الدراسي وسوء طرق التدريس أو جمودها واتسامها بالروتين والرتابة.
9. تخويف بعض المعلمين لطلبتهم حول الامتحانات.
10. تخصيص درجة الامتحان بأكملها للجانب التحصيلي دون الاهتمام بالجوانب الأخرى للشخصية مما يشعر الطالب بأن نتيجة الامتحان هو تقرير مصير بالنسبة له.

طرق الإرشاد لعلاج قلق الامتحان

1. نصح الطلاب بعدم الإفراط في تناول المشروبات المنبهة.
2. تدريب الطلاب على عادات المراجعة والاستذكار اليومية.
3. توعية المعلمين بضرورة الإكثار من الامتحانات القصيرة أسبوعياً لتعويد الطلبة عليها كجزء من الواجب المدرسي.
4. تسهيل نظام الامتحانات والتنبيه على المراقبين في قاعات الامتحان بعدم تخويف الطلبة.
5. إعطاء الطلبة نماذج عديدة لامتحانات متنوعة للإطلاع عليها ومعرفة طريقة توجيه الأسئلة.
6. تدريب الطلاب على إتباع الطرق السليمة في الدراسة والمراجعة للامتحان والتركيز على الفهم والاستيعاب بدلاً من الحفظ.
7. الاسترخاء التنفسي والعقلي والعضلي.

سادساً: الخجل Shyness

الخجل كما يظن علماء النفس هو نتيجة من نتائج الخوف وهو من أشهر أنواع الرهاب التي تصيب الشباب، ويطلق عليه الرهاب الاجتماعي. والخجل مرض اجتماعي ونفسي يسيطر على مشاعر وأحاسيس الفرد منذ الطفولة فيؤثر على طاقاته الفكرية ويشتت إمكاناته الإبداعية وقدراته العقلية، ويضعف قدرته على السيطرة على تصرفاته تجاه نفسه وتجاه الآخرين. والطفل الخجول يكون أكثر حساسية من الأطفال العاديين وأكثر عصبية نتيجة لشعوره بالنقص، مما يجعله سهل الاستثارة وكثير الحركة والتشاؤم والحذر، وينتج الخجل عن عدم وصول الطفل إلى مستوى النمو الكافي، كما أنه يسبب القلق الدائم للطفل ويدفعه إلى الخوف من كل المواقف الاجتماعية. (الشربيني، 2000) والطالب الخجول قد يضطر للتعامل مع مواقف اتصالية مع أفراد آخرين، أو عندما يكون موضع انتباه الآخرين مما يجعله يشعر بنقص القيمة ونقص التقدير الذاتي، كما أنه يعاني من ضعف التعبير عن الذات، وتنقصه القدرة على تأكيد ذاته والحزم في المواقف التي تتطلب ذلك والدفاع عن حقوقه الخاصة. ويحدد الشناوي المشار إليه في (أبو أسعد، 2009) أبعاد الخجل على أنها الشعور بعدم الارتياح في المواقف الاجتماعية، وسلوك التجنب أي الهروب من المواقف الاجتماعية، وصعوبة التعبير عن الذات في تلك المواقف. والأطفال الخجولين يشعرون بعدم الراحة في داخلهم ولديهم أعراض القلق، كما أنهمن يشعرون بالدونية وبالاختلاف عن الآخرين، ويعتقدون أن، الآخرين يسيئون الظن بهم. (العزة، 2009) والأطفال الخجولين لا يشاركون في المدرسة أو في المجتمع ولكنهم ليسوا كذلك في البيت، ولكن إذا كانوا كذلك في البيت أيضاً فإن المشكلة تكون أخطر، لذا يجب الاهتمام بهم ورعايتهم وإرشادهم للتخلص من هذه المشكلة التي تساهم في فقدان الثقة بالنفس، والعزلة، وضعف الإرادة، وعدم التكيف مع الذات ومع الآخرين.

أسباب الخجل

للخجل أسباب عديدة ومتنوعة نذكر منها ما يلي:

1. الحساسية المفرطة والشعور المرهف.

2. الحماية الزائدة والتدليل المبالغ فيه.
3. القسوة في معاملة الطفل وزجره باستمرار ومحاولة تصحيح أخطائه أمام الآخرين مما يعزز لديه مشاعر عدم الثقة بالنفس والخجل من مواجهة الآخرين.
4. شعور الطفل بالنقص لمرض ألم به، أو وجود عاهة لديه.
5. التأخر الدراسي وتدني المستوى التحصيلي.
6. فرض الرقابة الشديدة على الطفل من قبل الراشدين ومحاسبته على كل صغيرة وكبيرة.
7. تعزيز الكبار للخجل باعتباره سمة من سمات الأدب والأخلاق، وتشجيعهم للطفل لأن يبقى خجولاً وذلك بقبول فكرة أنه خجول وترديدها على مسامع الطفل.
8. تقليد الطفل لوالديه أو لأحدهم أو لإخوته الذين يشعرون بالخجل.
9. تغير المدرسة أو الوطن أو، منطقة السكن مما يجعل الطفل خجولاً لإحساسه بأنه يعيش في مجتمع جديد ومع أناس أغراب.
10. اضطرابات خاصة بالنمو والأمراض العضوية واضطرابات اللغة مما يعيق اندماج الطفل مع أقرانه.
11. القلق، فالطفل يبتعد عن المواقف والأنشطة الاجتماعية التي تثير وترفع مستوى القلق لديه.
12. الشعور بعدم الأمن مما يجعل الطفل لا يستطيع المغامرة أو تعريض نفسه للآخرين، لأنه تنقصه الثقة والاعتماد على النفس.
13. عدم الاهتمام بالطفل من قبل العائلة مما يجعله يشعر بالدونية والنقص ويدفعه إلى الاعتماد الكلي على الأهل.
14. المضايقة من قبل الآخرين كالسخرية والمناداة بألقاب جارحة.
15. التناقض في أسلوب تربية الطفل وعدم وجود سياسة ثابتة، فالآباء قد يلجأون إلى الشدة أحياناً وإلى اللين أحياناً، وإلى الاهتمام أحياناً أخرى، وهذا التذبذب

في التربية يولد الخجل لدى الطفل جراء فقدان الأمن وعدم القدرة على التنبؤ بتصرف الوالدين.

كيفية علاج الخجل

إن مشكلة الخجل هي أقل المشكلات خطراً، فالطالب الخجول لا يشكل أي إزعاج أو مضايقة للآخرين، كما هذا لا يعني ترك المشكلة وعدم الاهتمام بها، ذلك إن تفاقمها يتسبب في زيادة قلق الطالب الخجول مما يدفعه للعزلة والانطواء، ومن أبرز أساليب علاج مشكلة الخجل ما يلي:

1. تحديد المواقف التي يخجل فيها الطالب.
2. إضعاف حساسية الطالب للخجل وذلك بمساعدته على أن يتعلم بأن المواقف الاجتماعية ليست مخيفة، ودمجه بشكل تدريجي في مواقف حقيقية وبإشراكه في النشاطات الجماعية البسيطة كاللعب والمرح.
3. تدريبه على المهارات الاجتماعية وإسناد بعض المسؤوليات البسيطة له والتي تضطره إلى الاحتكاك بالآخرين والتحدث إليهم ولو بكلمات قليلة، كإرساله إلى حجرة الصف المجاورة لطلب وسيلة ما من معلم الصف وإبلاغه بأن معلمه بحاجة لها، ثم امتداح اتصاله مع الآخرين والمكافأة عليه.
4. تشجيع توكيد الذات: يجب تعليم الأطفال أن يسألوا بصراحة عما يريدونه، وأن يتعلموا كيفية التغلب على خوفهم وترددهم في التعبير عن أنفسهم، كما يجب تعليمهم من أن يرفضوا عمل شيء ما لأن ذلك من حقهم.
5. تشجيع التحدث الإيجابي مع الذات حيث يجب تعليم الأطفال بأن الخجل سلوك يقوم به الأطفال وهو ليس ملازماً لهم وأنه يمكن مقاومته.
6. منحه الثقة بالنفس واللجوء إلى التحدث معه باستمرار، وملاحظته والثناء ا لدائم عليه.
7. تكليفه بنشاطات مناسبة لقدراته وميوله مع تشجيع هواياته واحترامها والإشادة بإنجازاته مهما كانت بسيطة.

8. عدم توجيه النقد أو اللوم له سواء كان ذلك على انفراد أو أمام الآخرين، بل منحه الرعاية والاهتمام.
9. تهيئة الجو الودي الآمن وخلق نوع من الألفة والطمأنينة بينه وبين الكبار.
10. العلاج بالنمذجة من خلال عرض بعض المسرحيات التي تمارس فيها العلاقات الاجتماعية ومحاولة إشراكه في النشاط المسرحي ولو بالقيام بدور هامش وبسيط.

سابعاً: الغش في الامتحان Cheating

يلجأ بعض الطلبة إلى ممارسة الغش في الامتحان للحصول على النجاح بدون مجهود وهذه المشكلة هي مشكلة المجتمع الذي يتقبل حصول الفرد على المكانة بدون مجهود.

ومشكلة الغش هي مشكلة اجتماعية على كافة المستويات والحل الأنجع لها هو تغيير نظرة المجتمع إلى قيمة العمل واستحكام الضمير الداخلي بدلاً من المراقبة الخارجية (الجلبي والعبد الجبار، 1992) وحيث أن موضوع الغش في بالامتحانات هو من أخطر الأمور لذا فإننا نحاول أن نوفيه حقه هنا بشيء من التفصيل.

لقد كثر الحديث عن الامتحانات والتأكيد على أنها ليست غاية كما يظن البعض لكنها وسيلة للوصول إلى هدف أو أهداف معينة، والامتحانات ما هي إلا وسيلة من وسائل التقويم. لقد تفشت ظاهرة الغش في الامتحانات سواء النهائية منها أو الشهرية ولم يقتصر ذلك على مرحلة دون أخرى لدرجة أنه لم يعد الإعداد للامتحان ما يشغل بعض التلاميذ الذين يمارسون الغش كأسلوب لتحقيق أهدافهم، بل أصبح الإعداد للغش هو الشاغل الوحيد الذي يشغل أذهانهم. وعلى الرغم من العقوبات التي تفرض على التلاميذ للحد من هذه الظاهرة إلا أنها مازالت تشكل خطراً كبيراً على مستقبل التربية والتعليم وإذا ما بحثنا عن أسباب الغش في الامتحانات نجد أن معظمها يكمن في الآتي:

1. سوء نظام الامتحانات (إتباع الأسلوب التقليدي البالي)
2. ضعف في طرق التدريس التي يتبعها معلم المادة.
3. صعوبة المادة الدراسية في المقرر.

4. تزايد أعداد الطلبة في حجرة الدراسة مما لا يمكن معلم المادة من مراعاة الفروق الفردية.
5. وضع أسئلة موحدة لجميع طلبة الصف الواحد دون النظر إلى اختلاف قدراتهم.
6. عدم تركيز معلم المادة الدراسية على شخصية الطالب ككل بدراسة ملفه ومعرفة ظروفه ومستواه الفكري وخلفيته.
7. عدم اهتمام معلم المادة الدراسية أو مسئول النشاط أو المشرف الاجتماعي باختبار التلميذ بشكل غير مباشر عن طريق الحوار أو المسابقات أو التحضير اليومي، ووضع كل العبء على الامتحانات واعتبارها الفيصل الذي يقرر مدى استيعاب الطالب للمادة العلمية.
8. غياب أو ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة فقد تكون ظروف الطالب العائلية سبباً يدفعه إلى ممارسة الغش.
9. تهاون بعض المسئولين عن المراقبة في الامتحانات.
10. سوء ترتيب وتنظيم قاعات الامتحانات.
11. ضعف صياغة أسئلة الامتحانات من قبل معلم المادة وعدم الاهتمام بالفهم وعرض وجهات النظر، والمناقشة والاهتمام بالتلقين والحفظ الحرفي.
12. اختلاف طرق تصحيح أسئلة الامتحانات وعدم وجود معيار ذلك بل ترك ذلك للمعلم وحده فقد يكون مبدعاً خلاقاً يهتم بالفروق الفردية وينظر إلى أجوبة الطالب من جميع النواحي كاستيعابه للمادة العلمية زائداً اعتداده بنفسه،وطرح وجهات نظره وتحليله للأمور بشكل موضوعي أو قد يكون خلاف ذلك.
13. مطالبة الطالب بأداء أكثر من امتحان في يوم واحد.
14. استهتار الطالب وتهاونه في أداء الواجبات اليومية وترك الدراسة والمراجعة إلى أيام الامتحانات.
15. لجوء بعض الطلبة إلى المغامرة واستخدام الغش كوسيلة للتحدي.
16. قد يرجع سبب الغش إلى عوامل نفسية يعاني منها الطالب.

17. ربما يكون لجوء الطالب لممارسة الغش في الامتحان راجعاً إلى سوء نشأته وعدم توجيهه التوجيه الصحيح.
18. قد يكون انخفاض دخل الأسرة سبباً في ذلك ومحاولة من الطالب لاجتياز مراحل الدراسة مستخدماً أسلوب الغش لضعفه في دراسته لسبب أو لآخر مستهدفاً الحصول على شهادة دراسية تؤهله للعمل.
19. ينظر بعض الطلبة إلى الغش على أنه أسلوب سوي لا خطأ فيه ولا ضرر منه، وهذا يرجع إلى عدم وجود الوعي حول خطورة هذا الأسلوب.
20. تهاون بعض المعلمين في استخدام دفاتر الحضور والغياب أو عدم محاسبة الطالب على كثر الغياب مما يفوت عليه فرصة التعلم.
21. عدم قدرة معلم المادة الدراسية على توصيل المعلومات وتقريبها لأذهان الطلبة.
22. أن التزام معلم المقرر الدراسي في حرفية ما جاء في المقررات الدراسية قد يكون سبباً في لجوء الطالب إلى ممارسة أسلوب الغش.
23. قسوة بعض أولياء الأمور في معاقبة أبنائهم في حالة فشلهم في الامتحان مما يثير الخوف والرهبة لدى الطالب وبالتالي يدفعه إلى الغش تلافياً لذلك.
24. سوء ترتيب مقاعد الطلبة داخل حجرة الدراسة كجعلها ملاصقة لبعضها مما يسهل عملية الغش.
25. كثرة أعداد الطلبة وقلة أعضاء هيئة التدريس في المدرسة ذاتها مما يجعل عملية توزيع المراقبين على قاعات الامتحانات عملية غير متوازنة وبالتالي تولد صعوبة في السيطرة على التلاميذ عند مراقبتهم في الامتحان.
26. سوء توزيع المدرسين حسب تخصصاتهم وعدم وضع الشخص المناسب في المكان المناسب كإسناد مهمة تدريس مادة الرياضيات لشخص متخصص بمادة الفيزياء أو إسناد مهمة تدريس الجغرافيا لشخص يحمل تخصصاً بالتاريخ وهكذا مما يجعله أقل الماماً بمادته من مدرس مادة التخصص.
27. محاكاة بعض الطلبة لإقرانهم الذين يغشون في الامتحان.

28. كبر حجم المقرر الدراسي وتشابه موضوعاته.

29. ضعف أو غياب الوازع الديني.

30. كسل الطالب أو ضعف قدرته على الاستيعاب.

علاج مشكلة الغش في الامتحان

نظراً لأن الطالب هو الأداة الفعالة للنهوض بالمجتمع والعمل على رفاهيته فيما إذا تلقى تعليمه بالشكل المرسوم والمخطط له من قبل الجهات المعنية ولأن التربية بمفهومها الواسع الشامل تحرص على إعداد المواطن الصالح وبما أن الطالب الذي يلجأ للغش أنما هو الطالب الذي يعاني من مشكلة ما أو أنه الطالب الذي ينظر لهذه المسألة الخطيرة باستهتار وقد يدفعه ذلك للمغامرة، لذا فإنه لابد من وضع بعض المقترحات والتوصيات التي قد تصلح أو يصلح بعضها للقضاء على هذه الظاهرة غير الحضارية ومن هذه المقترحات.

1. أن نظام الامتحانات المتبع في المدارس هو العامل الأول الذي يساعد أو يدفع الطالب للغش باعتبار أن أصبح:

أ. غاية وليس وسيلة لتقويم الطالب فالكل يعد العدة للامتحان وكأن الدراسة خلقت بكبرها وفروعها ومقرراتها لأجل الامتحان واجتيازه بنجاح.

ب. موعداً مخيفاً ينتظره الطالب وأسرته على حد سواء وغالباً ما يهمل الطالب واجباته في بدء العام مرجئاً ذلك إلى موعد الامتحان الذي يضعه امام الأمر الواقع ويدفعه للغش بسبب إهماله وعدم متابعته للدروس التي تلقى داخل المدرسة أو مراجعتها ودراستها في البيت يومياً.

ج. نظاماً روتينياً يقوم على أساسه الطلبة بشكل متساو دون اعتبار الفروق الفردية.

د. نظاماً لم يضع المعايير الجيدة للتقويم بل يترك لكل معلم يضع درجته تمشياً مع الطريقة التي يراها مناسبة.

ه. مبعثاً للرهبة والخوف حيث تعد له العدة بشكل لأفت لأنظار الطلبة وأهاليهم على حد سواء فترتيب المقاعد ووضع أرقام لجلوس والبطاقات والتحذيرات

والمراقبون الذين يقفون وكأنهم جنود مجندة بحركاتهم وخطواتهم الإيقاعية.. ذلك كله مولد للرهبة والخوف ومضخم لحجم الامتحان، وعليه فإن إعادة النظر في نظام الامتحانات أمر ضروري.. فما يتبع من إجراءات في الامتحانات النهائية يجب أن يتبع في كل الامتحانات مهما كان نوعها سواء كانت امتحانات شهرية أو أسبوعية أو فصلية واعتبارها جزء من الدرس ليس إلا.

2. طرق التدريس المتبعة في جميع مراحل الدراسة تحتاج إلى إعادة نظر، فطريقة التلقين والحفظ ليست مجدية وإنما يجب أن يحرص المعلم على غرس الثقة في نفس كل طالب مهما كان شانه وتشجيعه على التحليل والسؤال والمقارنة والمناقشة وربط المعلومات بعضها ببعض والاستنتاج،والتعلم الذاتي فالمدرس الناجح هو ذاك الذي يسأل بكل الطرق والوسائل ويشوق ويشجع المنافسة الشريفة ويصنع من درسه حلقة علمية ويستخدم كل الوسائل الممكنة لتقريب المعلومات إلى أذهان الطلبة، والمدرس الناجح هو الذي يشوق الطالب لأداء الامتحان بإكثاره من الأسئلة اليومية في الدرس والتأكد من أن كل طالب قد استوعب المادة الدراسية عن فهم تام وأن يقوم بتبسيط شرح المادة ما أمكن ذلك.

3. من الضروري إعادة النظر في المناهج والمقررات الدراسية لأننا نجد هوة كبيرة بين كل سنة وما يليها أو بين مرحلة وأخرى أو ربما بين موضوع وآخر فوضع المقررات بشكل أكثر تبسيطاً وأشمل أسئلة وأحدث موضوعاً لأمر يزيد الطالب شوقاً ويدفعه للمذاكرة المستمرة.

4. على معلم المادة ربط ما تم شرحه في الدرس مع الأسئلة المقدمة للطلبة في الامتحان ذلك لأن الهدف من الامتحان هو تقويم تعلم الطالب وليس تعجيزه بالأسئلة المعقدة والبعيدة عن المادة التي تم شرحها ومناقشتها وتعليمها. وقد يحدث أن يتأخر المعلم في إنهاء المنهج مما يدفعه إلى السرعة في فترة ما قبل الامتحان وتقديم شرحه للمادة باقتضاب أو بشيء من الغموض إضافة إلى تكديس الواجبات البينية ومضاعفتها وعدم وجود تنظيم وتنسيق في عرض المادة أو المعلومات وهذا ما يشوش المعلومات في عقل التلميذ ويشتت أفكاره وبالتالي قد يدفعه إلى الغش ولاسيما التلميذ الذي اعتاد الحصول على درجات عالية للحفاظ على مستواه، لذا

فعلى المعلم توزيع الموضوعات بجدولة وتنظيم خطته بتوازن وتساو كي لا يؤثر على مستوى تحصيل الطالب نتيجة إهماله أو عدم تخطيطه بشكل جيد.

5. هناك ضرورة ملحة في التنبيه على المراقبين بشكل عام وتوعيتهم أو تذكيرهم بخطورة مسئوليتهم في مراقبة الطلبة أثناء الامتحان لأن أداء الواجب يعني إتقانه وليس وجود المراقب بجسده فقط داخل قاعة الامتحان وإنما بكل حواسه.

6. توعية الطلاب بهدف الامتحان عن طريق الإرشاد الجمعي للتخفيف من حدة التوتر لديهم.

7. من الضروري إشهار اسم الطالب الذي يلجأ إلى الغش والتشهير به سواء في اجتماع أولياء الأمور أو في اجتماع الطلبة، وكتابة أسمه في لوحة الإعلانات بالإضافة إلى التحقيق معه واعتبار امتحانه لاغياً وهذا سيجعله يعيد النظر عندما ينوي اللجوء إلى الغش وذلك خوفاً على سمعته وعلاقاته بزملائه، ومن المهم أن ينذر الطلاب في بداية العام حول تلك الإجراءات.

8. تنويع أساليب التقويم واعتبار الامتحان جزء منها، والإكثار من الامتحانات اليومية القصيرة والفجائية واللجوء إلى الأساليب الحديثة للامتحان كنظام الكتاب المفتوح والامتحان البيتي.

9. دراسة حالات الطلبة الذين يمارسون الغش بالرجوع إلى سجلاتهم ودراسة ظروفهم والأسباب التي دعتهم إلى ممارسة الغش وبالتالي مساعدتهم في إعادة الثقة بأنفسهم عن طريق الإرشاد الديني والتربوي والنفسي، والاجتماعي وتحسين ظروفهم، بالتعاون مع الأهالي.

10. عمل دراسات مسحية لمعرفة النسب التي ترتفع فيها حالات الغش أو تنخفض، لمعرفة المناطق التي تزداد نسبة الغش في المؤسسات التعليمية الموجودة فيها، وتقديم الإرشاد الجمعي للطلبة والأهالي لزيادة وعيهم بخطورة الغش، فالبيئة تلعب دوراً كبيراً في سلوكيات الطلبة، هذا إضافة إلى عمل دراسة مسحية للمؤسسات التعليمية ومعرفة ظروفها ونسبة الطلبة، ونوعية الإدارة، وطرق التدريس، ومن ثم الوقوف على المسببات وراء الغش ومعالجتها.

11. توفير القدوة الحسنة والأكثر من القصص والمواعظ التي توضح عاقبة الغش.
12. التركيز على الوازع الديني والأخلاقي والتنبيه بأن الغش أمر يرفضه الدين والمجتمع ولا توجد له أية مبررات.

ثامناً: الهروب من المدرسة

الهروب من المدرسة هو خروج بعض الطلبة من باب المدرسة بغفلة من الحارس، أو القفز من السور للخروج خارج المدرسة، وهذه الظاهرة تشكل مشكلة خطيرة فيما إذا تكررت، فهي تؤثر سلباً على مستوى الطالب التحصيلي والاجتماعي وقد تتسبب في الانحراف السلوكي للطالب الذي يمارس هذا السلوك. وتنتشر هذه الظاهرة لدى الذكور أكثر من الإناث وتبدأ في سنوات الدراسة المبكرة وتزداد لتصبح عادة في المرحلة الثانوية، وأشارت الدراسات إلى أن 82٪ من الطلبة المتسربين من المدرسة من مرحلة المراهقة كانوا قد مارسوا هذا السلوك في سنوات دراستهم الأولى (أبو أسعد، 2009) وقد يهرب الطالب من المدرسة بدافع حب الاستطلاع أو الهروب للاستمتاع بمشاهدة لعبة أو مباراة يمارسها الآخرون، أو الهروب من العقاب في حالة عدم إنجاز المهام المطلوبة منه، وقد يكون الهروب من المدرسة نوعاً من حب المغامرة، أو محاكاة الأقران.

أسباب الهروب من المدرسة

تتلخص أبرز أسباب الهروب من المدرسة فيما يلي:

1. رغبة الطفل في اكتشاف البيئة المحيطة به.
2. عدم مبالاة بعض الأهالي وعدم تقدير قيمة المدرسة مما يشجع أولادهم على الهروب من المدرسة.
3. صعوبة بعض الدروس، أو سوء طريقة التدريس واتسامها بالملل والرتابة، وكثرة لواجبات المنزلية مما يدفع بالطلبة إلى عدم القدرة على الانجاز وبالتالي الهروب من المدرسة خوفاً من العقاب.
4. شعور الطالب بالحرمان من أشياء يحصل عليها أقرانه مثل التجوال في الأسواق بسبب انشغال الأهل أو سوء الوضع الاقتصادي.

5. التقليد والمحاكاة، فبعض الطلبة يقلدون من هم أكبر منهم سناً في الهروب من المدرسة.
6. التخلف العقلي أو عدم النضج وتركيبة الطالب النفسية التي قد تجعله عرضة للسخرية.
7. تميز بعض الطلبة بقدرات عقلية عالية تجعلهم ينظرون إلى الأعمال المدرسية على أنها غير مفيدة ودون مستواهم العقلي.
8. ضعف الدافعية للتعليم، وفقدان الاستثارة ومواصلة التقدم، وبالتالي الشعور بالفشل والإحباط.
9. جمود المناهج الدراسية والنشاطات وعدم قدرتها على اجتذاب اهتمام الطالب ومواصلة البحث والدراسة.
10. قسوة إدارة المؤسسة التعليمية في عقاب الطلبة المتسربين وعدم اللجوء إلى الحوار الدافئ والتعرف على الأسباب.
11. اضطراب العلاقات الأسرية مما يجعل الطالب يشعر بفقدان الأمن والاستقرار العاطفي.
12. سوء معاملة الوالدين وعدم وضوح سياستهما وثباتهما، فقد يكون الممنوع لديهم مسموحاً به وبالعكس.
13. وجود فجوة بين الطالب وأعضاء هيئة التدريس والإدارة بسبب عدم تقبلهم للطالب وعدم اهتمامهم بالتعرف على مشكلاته وإيجاد الحلول لها.
14. شعور الطالب بعدم تلبية العملية التعليمية لحاجاته الشخصية والاجتماعية.

طرق علاج مشكلة الهروب من المدرسة

من الممكن أيجاد الحلول لهذه المشكلة بعدة طرق هي:

1. تحسين البيئة التعليمية، وتزيينها وتوفير الألعاب المتنوعة، والإكثار من النشاطات الممتعة والرحلات والزيارات الميدانية لتحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي للطلبة.

2. متابعة مواظبة الطلبة ومتابعة الغائبين منهم، والمتابعة مع أولياء الأمور.
3. حسن معاملة الطلبة ونبذ العقاب والعنف في معاملاتهم، بل اللجوء إلى الحوار الدافئ والتفاعل الإيجابي.
4. تنويع طرق التدريس ومراعاة طرق التشويق فيها.
5. مراعاة الفروق الفردية في توزيع الواجبات البيتية والمدرسية.
6. توثيق العلاقة بين البيت والمؤسسة التعليمية لخلق أرضية مشتركة قائمة على التعاون المشترك.
7. وضع نظام واضح للطلاب وتعريفهم بالإجراءات التي تترتب على هروبهم من المدرسة.
8. الاهتمام بمشاعر الطلبة ومواهبهم، وطموحاتهم، وحاجاتهم، والعمل على تحقيقها من خلال إقامة علاقات ودية معهم تتسم بالتقبل والتشجيع.
9. استخدام الإعلانات والملصقات الإرشادية لتوعية الطلاب وإثارة دافعيتهم للتعلم واحترام الأنظمة والقوانين.
10. دراسة المرشد التربوي لحالات الطلبة الذين يهربون من المدرسة والتعرف على أسبابها ووضع الخدمات الإرشادية اللازمة والمناسبة لكل حالة واستخدامها بشكل فردي أو جماعي حسبما تتطلبه الحالة.
11. تقديم البرامج الإرشادية التوعوية الجماعية على شكل ندوات أو محاضرات أو مسرحيات وذلك لتوضيح عواقب وأضرار الهروب من المدرسة.

مراجع الفصل السابع

- أبو سعد، أحمد عبد اللطيف (2009) الإرشاد المدرسي، عمان: دار المسيرة.
- الجلبي، قتيبة والعبد الجبار، جواهر (1992) 100 سؤال في مشاكل الأطفال، الرياض: دار انتصار للنشر.
- الحيلة، محمد محمود (2002) مهارات التدريس الصفي، عمان: دار المسيرة.
- الشربيني، زكريا (2000) المشكلات النفسية عند الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي.
- العزة، سعيد حسني(2009) دليل المرشد التربوي في المدرسة، عمان: دار الثقافة.
- جرجيس، ملاك(1985) مشاكل الصحة النفسية للأطفال، ليبيا: الدار العربية للكتاب.
- جابر، جابر عبد الحميد(1997) مهارات التدريس، القاهرة دار النهضة العربية.
- دبور، عبد اللطيف والصافي، عبد الحكيم (2007) الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر.
- عدس، محمد عبد الرحيم (1999) مع المعلم في صفه، عمان: دار الفكر.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2002) إدارة الصفوف عمان: دار الفكر.
- كريم، محمد أحمد وآخرون (1995) إدارة الصف، الكويت: مكتبة الفلاح.
- منسي، حسن (2000) إدارة الصفوف، إربد: دار الكندي.
- هلال، محمد عبد الغني (2003/ 2004) مهارات اتخاذ القرار، القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- Geldard, David (1989) Attaining manual for counsellors Basic, Network: Prentice Hall Inc.
- Sears, D (1985) Social Psychology, London: Prentice Hall, Inc.

الفصل الثامن

تطبيقات إرشادية

ترتيب غرفة الإرشاد

نماذج إرشادية

علاج مشكلة الخجل

علاج حالة قضم الأظافر

عادات الدراسة الخاطئة

إرشاد حالات الألم النفسي

إرشاد حالة المشاعر السلبية نحو الذات

إرشاد حالة ضعف المهارات الاجتماعية

إرشاد حالات التدخين

كلمة أخيرة

مراجع الفصل الثامن

الفصل الثامن

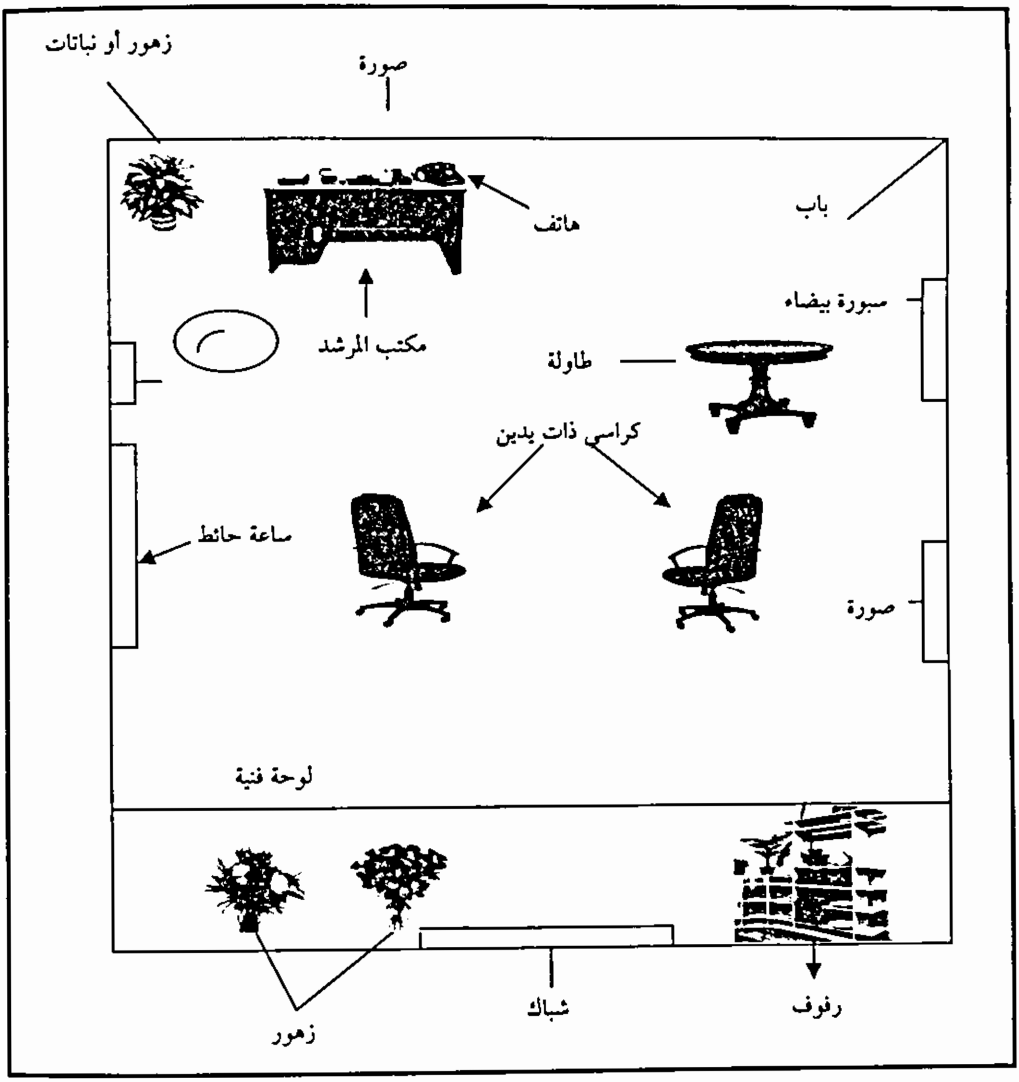
تطبيقات إرشادية

ترتيب غرفة الإرشاد

أن ترتيب غرفة الإرشاد وتهيئة بيئة إرشادية سليمة يساعد كثيراً على خلق جو ودي آمن ممتع ويدفع بالمسترشدين للشعور بالراحة والحرية، ويشجعهم على التفاعل الإيجابي مع المرشد، لذا يجب أن تكون غرفة الإرشاد مصممة بشكل جذاب يبعث المتعة والاستمتاع في نفوس المسترشدين، ويجب أن تشتمل على الدفء، والأمان، والراحة النفسية. وغرفة المرشد يجب أن تكون في موقع هادئ وبعيدة عن صخب الطلبة، وتزين بالنباتات والورود، والصور واللوحات المنتقاة بدقة والتي تعبر عن التذوق الفني والجمالي، كما يجب أن يتوافر فيها الأثاث المناسب المريح، وأن تجهز بكل الإمكانيات التي تسعد المسترشد وتريحه بل وتجذبه لمراجعة المرشد التربوي، وغرفة الإرشاد يمكن أن ترتب كالتالي: (Geldard, 1989) يوضع مكتب المرشد وخزانة السجلات والملفات في زاوية وبمواجهة الحائط لأنها لا تهم المسترشدين، ويوضع بالقرب من نهاية الغرفة كرسيين متشابهين يوضعان بشكل متقابل بحيث لا يفصل بينهما أي شيء كقطعة أثاث إضافية أو طاولة، مما يساعد على تهيئة المسترشد نفسياً وخلق جو ودي قائم على المشاركة، ويترك المجال للمسترشد لأن يختار هو الكرسي الذي يود الجلوس عليه. ويجب أن يكون المقعدان موجهان بعكس الضوء وبعيداً عن مقابلة النافذة. ويفضل أن توجد في غرفة المرشد سبورة بيضاء اللون لتسجيل الملاحظات عليها. ومن الضروري تزويد الغرفة بعلبة من المناديل الورقية، وقنينة ماء شرب لاستخدامها وقت الحاجة. ويجب أن توضع طاولة صغيرة بجانب الكرسيين لوضع علبة المناديل الورقية عليها، أو لوضع بعض الأوراق الضرورية. ومن الضروري أن توجد في غرفة المرشد ساعة حائط لتساعد على مراقبة الوقت الذي صرف

مع كل مسترشد، ولتكون دليلاً للمسترشد على الوقت الذي صرفه في مناقشة مـشكلته، كما يجب أن توضع في نهاية الغرفة خزانة صغيرة لحفظ الأوراق السرية.

والشكل التالي يبين صورة توضيحية لمحتويات مكتب المرشد التربوي:

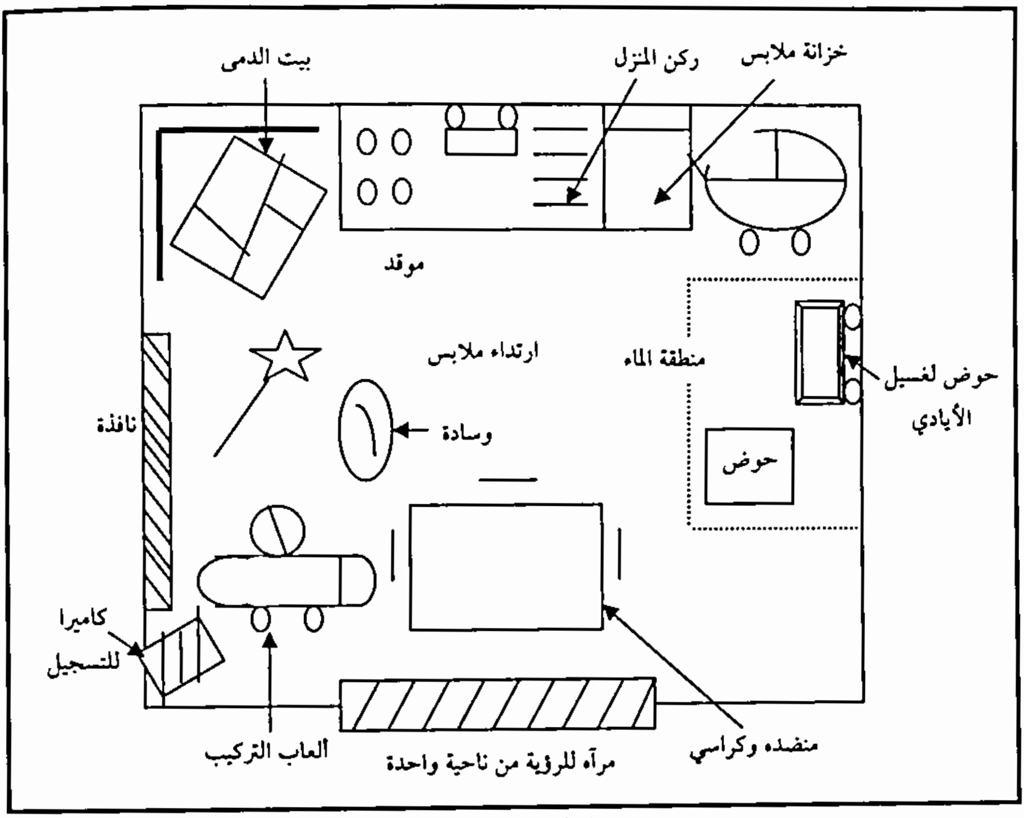


الشكل رقم (4)

ومن الضروري وضع خزانة صغيرة في إحدى زاويات غرفة المرشد تحفـظ فيهـا الأوراق والمستندات السرية جداً وذلك للتأكد من أنها في مكان أمين لا يمكن أن يصل إليها احد.

تنظيم غرفة العلاج باللعب

تستخدم طريقة العلاج باللعب لإرشاد الأطفال لغرض تغيير بعض سلوكياتهم غير السوية كالعدوان، واستخدام الألفاظ البذيئة والكذب... الخ ويكون العلاج باللعب فردياً أو جمعياً وذلك حسبما تتطلبه الحالة، ولتنظيم غرفة العلاج باللعب اهمية خاصة حيث أن المرشد الذي يلجأ لاستخدام هذه الطريقة في العلاج لابد أن يعمل في غرف معدة إعداداً جيداً لهذا الغرض (Geldard and Geldard, 1997) وغرفة العلاج باللعب يجب أن تكون عازلة للصوت حتى لا تشتت الأصوات الخارجة انتباه المسترشد، كما أن ذلك يساعد على ترسيخ الثقة لديه في أن ما يقوله للمرشد لا أحد يسمعه غير المرشد وحده، ويجب أن تكون للغرفة نافذة واحدة على الأقل لأن الغرف الداخلية تشعر المسترشد بأنه محتجز، ويجب أن تكون الغرفة مكيفة تكييفاً جيداً من ناحية البرودة أو الحرارة، وأن تتوافر فيها كل سبل الراحة، كما يجب أن تكون ذات مساحة واسعة وكافية للنشاط والبناء وللألعاب المسرحية. ويجب أن تزود الغرفة بحوض للماء ومساحة للألعاب المائية الحرة، وحوض ماء مزود بحنفية لاستخدامها لغسيل الأيادي بعد اللعب بالطين أو بالرمل. ويجب تزويد الغرفة بمرآة تسمح بالرؤية من اتجاه واحد مما يساعد على الملاحظة من غرفة المشاهدة، وكذلك كاميرا للتسجيل (الفيديو) فتسجيل ما يقوم به الطفل يفيد في الحصول على مساعدة الوالدين فيما إذا شاهدوا بأنفسهم سلوكيات طفلهم، كما أن تسجيل الجلسات الإرشادية يساعد في تطوير مهارات المرشد من خلال إشراف الخبراء. والمخطط التالي يوضح ترتيب غرفة العلاج باللعب (المرجع السابق: 99)



الشكل رقم (5)

وتجدر الإشارة هنا إلى انه قبل استخدام تسجيل أفلام الفيديو أو استخدام المرآة ذات الاتجاه الواحد، يجب الحصول على موافقة الوالدين بشكل كتابي. ويجب أن تكون غرفة العلاج باللعب مجهزة بأنواع عديدة من الألعاب والوسائل والأدوات التي تشجع الأطفال على اللعب التخيلي مثل الملابس والمؤثرات المنزلية، وعلى ألعاب البناء والهدم مثل المكعبات الخشبية والصناديق.

نماذج إرشادية

فيما يلي نقدم مجموعة من النماذج الإرشادية التطبيقية التي أسفرت عن نتائج ايجابية: (Cory,1996)

1. علاج مشكلة الخجل

تطرقنا في الفصل السابع إلى مشكلة الخجل وأسبابها وطرق علاجها، ونقدم هنا حالة تطبيقية لعلاج الخجل طبق على مجموعة من طلبة الصف الثاني الإعدادي

واتبعت معهم طريقة الإرشاد الجمعي. لقد كان عدد الطلاب عشرين طالباً من الذين ظهرت لديهم درجات مرتفعة على القياس وهذا يشير إلى وجود ضعف لديهم في المهارات الاجتماعية نتيجة الخجل. وتمت مقابلة المرشد لكل من هؤلاء الطلبة مقابلة أولية فردية للتعرف على كل واحد منهم وتقديم نفسه له، وتوضيح الهدف الأساسي من الإرشاد الجمعي، وتعريفه بأن هناك شروطاً يجب الموافقة عليها، كما أن عليه الالتزام بمواعيد الحضور وإنجاز الواجبات المطلوبة وأن عدد الجلسات الإرشادية ستكون عشرة جلسات تخصص فيها حوالي 90 دقيقة لكل جلسة. وبعد إجراء المقابلات الأولية أكد 16 من هؤلاء الطلبة استعدادهم لتلقي الإرشاد والالتزام بشروطه وتعاليمه، إلا أن المرشد أستبعد أربعة أفراد منهم بسبب صلة القرابة التي تربطهم، وأوضح لهم بأن الإرشاد الجمعي لا يفيد في بعض الحالات التي يوجد فيها أقارب، ولقد حدد المرشد مواعيد الجلسات لتكون في الوقت المخصص للنشاط اسبوعياً، وتم التنسيق مع المعلمين وأبلغت الإدارة بذلك، علماً بأن جميع طلاب المجموعة كانوا يعانون من نفس المشكلة وأنهم من نفس العمر.

في الجلسة الأولى:

تم في الجلسة الأولى التعرف على الطلبة والترحيب بهم وتعريفهم ببرنامج الإرشاد، وماهم من حقوق وما عليهم من واجبات، وتوضيح الشروط الواجب الالتزام بها وهي الالتزام بالحضور، وفي حالة وجود ظرف طارئ يستوجب غياب الطالب،عليه أن يبلغ المرشد فيه والمرشد يلتزم بالحفاظ على سرية المعلومات، وعلى المسترشد الالتزام بعمل الواجب البيتي. وكانت الجلسة الأولى تهدف إلى تعرف الأعضاء على بعضهم والتعرف على أفكار الأعضاء. وبعد الترحيب بالمسترشدين من قبل المرشد، أوضح لهم بأنه جاء لمساعدتهم في التخلص من مشكلة الخجل، وطلب منهم أن يذكر كل عضو اسمه ويتحدث عن نفسه، وهواياته، وميوله، والأشياء المحببة إلى نفسه في البيت وفي المدرسة وأوضح المرشد للمسترشدين في أهمية بناء الثقة بينه وبينهم وشجعهم على التعبير عن أنفسهم بحرية تامة دون تردد، ثم تمت كتابة التعاقد الإرشادي الذي كان يفترض أن يوقع عليه كل مسترشد بعد الإطلاع عليه. والعقد الإرشادي يمثل النموذج التالي:

عقد إرشادي

العام الدراسي 2009/ 2008

اسم الطالب: ....   الصف: ....

العمر: ....   اسم المرشد: ....

أتعهد بالالتزام التام بحضور جميع الجلسات الإرشادية المقررة. في الزمان والمكان المتفق عليهما، وإنجاز الواجبات والنشاطات المطلوبة وتقديمها في الموعد المقرر، وأن أعمل جاهداً على تحسين ذاتي، وممارسة المهارات الاجتماعية المرغوب فيها اجتماعياً. كما أتعهد بتقديم المساعدة اللازمة لزملائي في الجلسة الإرشادية، والسعي إلى تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي الذي أنضم له حالياً وهو ممارسة المهارات الاجتماعية المطروحة في البرنامج الإرشادي الحالي لتقليل حدة الخجل.

توقيع المرشد

توقيع المسترشد

التاريخ / /

بعد توقيع العقد الإرشادي تم إعطاء الطلبة الواجب البيتي والذي هو كالتالي:

مراقبة التحكم بشكل يومي خلال الأسبوع الأول وتسجيل الطالب لما يحصل له عند شعوره بالخجل، وما يقوم به من سلوكيات عند الشعور بذلك من ناحية المواقف والأشخاص، والتعبيرات اللفظية والجسدية والأماكن والأوقات، ثم شكر المرشد المجموعة على أمل اللقاء بهم في الأسبوع القادم.

في الجلسة الثانية:

اطلع المرشد على الواجب البيتي وتمت مناقشته من قبل كل فرد في المجموعة، ثم وضع أهداف الجلسة الإرشادية والتي تركز على أن يميز المسترشدون الجوانب المتعلقة، بمشكلة الخجل ومسبباته، وتفهم، ما للأفكار اللاعقلانية لديهم من دور كبير في إحساسهم بالخجل.تقدم المرشد بشكر المسترشدين على التزامهم بموعد الجلسة

الإرشادية، ثم تطرق إلى الحديث عن موضوعات عامة لتقليل شدة التوتر لـديهم، ومـن ثم انتقل إلى توضيح معنى الخجل ومسبباته، ثم تدريبهم على المهارات الاجتماعيـة الـتي تساعد في زيادة ثقتهم بأنفسهم، بعدها قام المرشد بتمثيل سلوك الفرد الخجول، ثم جلس في إحدى زوايا الغرفة، وطلب من الأعضاء أن يقدم كـل مـنهم خبرتـه حـول الخجـل، وكان عليه أن يقدم التغذية الراجعة لكل واحد منهم، بعدها طلب من أحدهم أن يلخص ما دار في هذه الجلسة ثم قدم شكره لهم وقام بتعيين الواجب البيتي والذي كان كالتالي:

- **ما هي ردة فعلك حول كل من الموقفين التاليين:**

أ. شعرت بضرورة ملحة للذهاب إلى دورة المياه بينما كنت داخل حجرة الدراسة وبين زملائك.

ب. تقف في مكان عام مكتظ بالناس.

في الجلسة الثالثة:

بعد تحديد الأهداف التي تسعى إلى التميز بين الأفكار العقلانيـة واللاعقلانيـة، وتمييز معنى وأهمية التدريب على المهارات الاجتماعية، نـاقش المرشـد مـع المجموعـة الواجب المنزلي، ثم شرع بتوضيح معنى التدريب على المهارات الاجتماعية ودوره في معالجة الخجل، والتخلص من الأفكار اللاعقلانية، وأن التصورات والاعتقادات هـي المسؤولة عن الانفعالات وليس الحدث نفسه. بعدها طلب من أحـد الطلبـة تلخيص أهم النقاط التي طرحت في الجلسة، ثم عين الواجب المنزلي الذي يطلب فيه مـن كـل طالب مراقبة نفسه لحين موعد الجلسة الإرشادية القادمة، وتدوين الأفكار الـتي تـدور في ذهنه عند الحديث عنها. وقدم المرشد شكره على حسن التفاعل معه.

في الجلسة الرابعة:

نفس الإجراءات السابقة كالترحيـب وتوضـيح الأهـداف، ومناقـشة الواجـب البيتي مع توضيح بعض الأفكار اللاعقلانية التي تعود إلى سوء التكيف. ثم طلب مـن الأعضاء أن يتخيل كل منهم موقف معين يجعله يـشعر بالخجـل والإحـراج، وتحديـد الواجب البيتي الذي يقضي بأن يلاحظ كل فرد خلال أسبوع كامل الموقف، والفكرة، والشعور، الذي يشعره بالخجل والسلوك الذي ينتج عن ذلك.

في الجلسة الخامسة:

نفس الإجراءات التي اتبعت خلال الجلسات السابقة، ثم القيام بنمذجة الأفكار العقلانية أمام المجموعة، وتحديد الواجب البيتي الذي يقتضي مراقبة كل فرد لنفسه في مواقف مختلفة وتحديد الأفكار غير العقلانية واستبدالها بغيرها من الأفكار العقلانية.

في الجلسة السادسة:

نفس الإجراءات، والتركيز في الجلسة على المشاعر السلبية والمشاعر الإيجابية، ووضح لهم بأن الإنسان عادة يعبر عن مشاعره الإيجابية وهو مرتاح ويخفي مشاعره السلبية مما يجعله يحس بالخوف والتوتر، بعدها ترك المجال لكل فرد أن يتحدث عن خبراته في هذا الصدد، مع تقديم التغذية الراجعة. وكان الواجب في هذه الجلسة هو تحديد كل مسترشد المواقف التي يتعرض فيها للانتقاد وردة فعله تجاه ذلك.

في الجلسة السابعة:

ذات الإجراءات المتبعة في كل جلسة، مع التعرف على درجة تماسك أعضاء المجموعة، ومدى تآلفهم وانسجامهم مع بعضهم.

في هذه الجلسة طلب المرشد من المسترشدين القيام بنشاط بعنوان (سر لم اخبر به أحداً) وكان الهدف من ذلك هو التعرف على المشكلات التي يمر بها كل فرد من أفراد المجموعة والتي لها دور في تشكيل مشكلة الخجل، وقام بعدها بتحديد الواجب البيتي الذي هو قراءة موضوع حول الاستعداد للامتحان أمام بعض أعضاء الأسرة أو بعض الأصدقاء، وكان الهدف من ذلك تفعيل دور كل عضو في عملية التفاعل الاجتماعي بشكل تدريجي.

في الجلسة الثامنة:

بعد مناقشة الواجب البيتي، قدم المرشد تعريفاً لمفهوم إيقاف التفكير كإجراء يتبع لتقليل وتخفيض السلوك غير المرغوب فيه وذلك بالسيطرة على الأفكار السلبية التي تمر في الذهن بعد التحدث بها، ثم قام بتطبيق كيفية إيقاف التفكير بواسطة الطلب من المسترشدين لإغماض أعينهم والاسترخاء، والطلب من كل فرد لأن يعلن عن

الأفكار التي تدور بذهنه، وبعد الاندماج بذلك،قام المرشد بإصدار صوتاً مزعجاً ومنفراً لطرد هذه الأفكار السلبية وانتهت الجلسة.

في الجلسة التاسعة:

تم في هذه الجلسة لعب الأدوار، حيث قسم المرشد أعضاء المجموعة إلى مجموعات صغيرة تتكون كل مجموعة من فردين، وطلب من كل زوج التحدث إلى بعضهما ليتعرف كل واحد على صفات، ومؤهلات، وميول الشخص الآخر، وبعد إتاحة الوقت الكافي طلب من كل فرد أن يتحدث أمام المجموعة عن الشخص الآخر، وتوضيح صفاته، ومهاراته، وهواياته ومؤهلاته وبعد أن انتهى كل واحد من حديثه عن زميله، سألهم المرشد بأن يصفوا شعورهم وهم يتحدثون أمام المجموعة. وطلب منهم أن يكتب كل فرد منهم تقييمه للبرنامج الجمعي العلاجي.

في الجلسة العاشرة:

قدم المرشد بعد الإطلاع على الواجب البيتي ومناقشته، تلخيصاً للبرنامج الإرشادي الذي كانت هذه الجلسة نهاية لذلك البرنامج، وفتح لهم باب المناقشة واستمع لردود أفعالهم وآرائهم حول مدى استفادتهم من البرنامج، وتحدث المرشد حول سلوكياتهم الجيدة ومدى قبوله لها أثناء البرنامج، و،شاد بتعاونهم وتفاعلهم الايجابي معه، ثم طلب منهم التواصل الدائم وعدم التردد في طلب أي مساعدة وفي أي وقت، وودع المجموعة بابتسامة صادقة وتقدير وشكر.

2. علاج حالة قضم الأظافر

ظاهرة قضم الأظافر هي ظاهرة تدل على الانفعال والغضب أو الشعور بالحرج وهو من أعراض التوتر النفسي والعصبي، ووسيلة للانشغال بنشاط لا يقود إلى نتيجة وإنما يعد هروباً من مواجهة الواقع. (جرجيس،1985) ويجب عدم المبالغة في زجر الطفل الذي يقوم بقضم أظافره، لأن ذلك يدفعه إلى الاستمرار على هذا السلوك ورفض الإرشادات المتكررة.(تومسون، 1999) وهناك من يرجع مسألة قضم الأظافر إلى انخفاض المستوى الاقتصادي أو الثقافي أو التعليمي للأسرة، وعدم تدريب الأطفال على إتباع العادات الصحية كالحفاظ على النظافة، وقد ترجع مسألة قضم

الأظافر إلى وجود النموذج، كأن يكون أحد الوالدين يتبع هذا الأسلوب مما يدفع الطفل إلى تقليده. ولذلك يجب إشباع الحاجات النفسية للأطفال، وعلى المعلم أن يشغل تلاميذه الذين يمارسون هذا السلوك ببعض النشاطات التي لا تعطيهم الفرصة للإنفراد بأنفسهم وممارسة هذا السلوك. ولعلاج قضم الأظافر يمكن للمرشد إتباع الخطوات التالية في التطبيق: (دبور والصافي،2007) خطة عمل.

عنوان النشاط: دراسة حالة قضم الأظافر.

المعيار: التقليل من عادة قضم الأظافر الموجودة لدى الطالبة (س).

المجال الرئيسي: العلاجي.

الجانب المستهدف: الانفعالي.

الفئة المستهدفة: (س) الطالبة في الصف السادس.

زمن النشاط: من 15/ 3/ 2006 وحتى نهاية الفصل الدراسي.

مبررات النشاط:

أ. ملاحظة مربية الصف لذلك السلوك، وشكوى والدة الطالبة لمربية الصف حول عادة قضم الأظافر لدى ابنتها (س).

ب. حالة العزل والانطوائية التي تعاني منها الطالبة.

ج. الوضع الصحي للطالبة.

الأهداف: التقليل من عادة قضم الأظافر لدى الطالبة.

التنفيذ: لتنفيذ العلاج يجب إتباع الخطوات التالية:

أ. **دراسة الحالة:** تضمنت دراسة الحالة جمع معلومات أولية عن الحالة، أهمها اسم الطالبة، واسم المدرسة، والصف والشعبة، وتاريخ الميلاد، واسم ولي الأمر وعنوانه ومهنته، وعدد أفراد الأسرة (11 فرد بضمنهم الوالدين) وكان ترتيب الطالبة بين إخوتها الثمانية السادسة، والطالبة تعيش مع والديها. وبعد دراسة الحالة التي سجلت في 11/ 3/ 2006 اتضح أن الحالة هي نفسية (انفعالية) وكانت مربية الصف هي مصدر الإحالة. أما مراجعة الطالبة

للمرشدة فكانت للمرة الأولى. وبدراسة الحالة الصحية للطالبة فقد وجد أنها جيدة، لكنها تعاني من حالة عرج في رجلها اليمنى. وبعد الإطلاع على سجل الطالبة الأكاديمي اتضح بأنها حصلت على درجة جيدة في الفصل الدراسي الأول، ثم تحسنت فيما بعد لتحصل على جيد جداً مرتفع، والطالبة نادراً ما تهمل واجباتها المدرسية، فهي تبدي اهتماماً جيداً بدروسها، وحول علاقتها بزميلاتها فإنها جيدة لكنها محددة مع مجموعة من الطالبات، واتضح أنها انطوائية بعض الشيء، كما اتضح أنها تقدر وتحترم معلماتها، وتحترم النظام المدرسي، ولها مشاركات في النشاطات الفنية والمهنية داخل المدرسة، ولكنها لا تقوم بأي نشاطات خارج المدرسة.

ب. **إجراء عدة مقابلات بين الطالبة والمرشد لتحقيق تكيفها النفسي والاجتماعي،** ورفع مستوى تقديرها لذاتها، وتنبيهها بسلبيات قضم الأظافر مع تدريبها على ضبط النفس في المواقف المثيرة لغضبها.

ج. **إجراء مقابلات** مع والدة الطالبة وشقيقتها الكبرى لتحسين معاملة أفراد العائلة لها.

د. **الاتفاق مع مربية الصف** لمتابعة أظافر الطالبة والسماح لها بإطالتهم.

ه. **المتابعة للتأكد من أن حالة الطالبة في تحسن مستمر.**

و. **التقويم** وهو كتابة التقرير النهائي وتوضيح نقاط الضعف ونقاط القوة في العملية الإرشادية العلاجية والنتائج التي أسفرت عنها.

ملخص ما توصلت إليه المرشدة من معلومات

خضعت الطالبة بعد تعرضها لحادث عندما كانت في الصف الرابع الابتدائي إلى عدة عمليات جراحية، ومع ذلك فهي تمشي بشكل غير طبيعي مما كون لديها عقدة نقص وهذا ما دفعها إلى قضم أظافرها بصورة مستمرة، ولقد قامت المرشدة بإجراء عدة مقابلات للطالبة التي شكت والدتها من أنها لا تفصح عن المشكلات التي تعاني منها بسهولة، كما صرحت الطالبة للمرشدة بأن السبب الرئيسي في قضمها لأظافرها هو أن أخوتها في المنزل ينادونها بألقاب جارحة وغير محببة مما يجعلها تبقى معظم

الأوقات في غرفتها، وتقول الطالبة بأنها تشعر بالكراهية لأهلها وزميلاتها جراء تجريحهم لها وتفكر في هجر المدرسة بسبب ذلك.

برنامج العلاج المتبع في عملية الإرشاد

حددت المرشدة عدة جلسات لتكون تسع جلسات منها سبع مقابلات مع الطالبة ومقابلة مع والدة الطالبة ومقابلة أخرى مع الأخت الكبرى للطالبة. وقد كانت الأهداف وكيفية تحقيقها كالتالي: (المرجع السابق: 417)

الأهداف	عملية الإرشاد
1. تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي للطالبة مع حالتها الصحية.	• مقابلة الطالبة والاتفاق معها على تقبل واقعها الذي تعيش فيه وذلك بالتخلص من الأفكار غير العقلانية التي تحملها تجاه نفسها.
2. تحسين معاملة الأم للطالبة ومنحها المزيد من الرعاية والحنان.	• مقابلة الأم وتوضيح الأثر النفسي الذي تسببه كلماتها الجارحة على الطالبة، وتشجيعها على رفع مستوى تقديرها لذاتها.
3. تحسين معاملة أخت الطالبة الكبرى لها وتحسين العلاقة بينهما.	• مقابلة أخت الطالبة وهي طالبة في الصف التاسع، ومناقشتها في طبيعة علاقاتها مع أختها والأثر السلبي للأسلوب الذي تستخدمه في معاملتها.
4. توضيح مفهوم تقدير الذات للطالبة والآثار الإيجابية له.	• مقابلة الطالبة وتوضيح مفهوم تقدير الذات لها والآثار السلبية لتدنيه والآثار الإيجابية له، ومحاولة رفعه لديها.
5. تبصير الطالبة بالآثار السلبية لعادة قضم الأظافر.	• مقابلة الطالبة وتبصيرها بالآثار السلبية لعادة قضم الأظافر وما يسببه من تشويه في جمال الأصابع.
6. تدريب الطالبة على تقليل مستوى التوتر، وضبط النفس في المواقف المثيرة للغضب.	• تدريب الطالبة على تقليل مستوى التوتر في المواقف المثيرة للغضب التي تزداد فيها عادة قضم الأظافر، وذلك باستخدام أسلوب تقليل الحساسية التدريجي.

بعد ملاحظة المرشدة لتحقيق الأهداف أنفة الذكر، وتحسين العلاقة بين الطالبة وأسرتها وزميلاتها، ومنحها الرعاية الكافية، قلت محاولات الطالبة في قضم أظافرها من خلال ملاحظة مربية الصف بأن أظافر الطالبة بدأت تطول. وبعد إجراء عدة مقابلات بين المرشدة والطالبة بهدف المتابعة والتقويم، ذكرت الطالبة بأنها تشعر بالراحة وتحاول التخلص من الأفكار اللاعقلانية، كما أنها تشعر بالحب تجاه والدتها واختها لأنهما يعاملانها بشكل أفضل بكثير من السابق، كما عبرت عن قوة إرادتها في نبذ عادة قضم الأظافر. ولاحظت المرشدة من خلال اتصالها بوالدة الطالبة من أن الطالبة بدأت تتكيف اجتماعياً وتجلس مع أفراد الأسرة وتشاركهم أحاديثهم، كما أنها نادراً ما تراها تقضم أظافرها.

3. عادات الدراسة الخاطئة

كثيراً ما نسمع عن الشكاوي الواردة من الآباء حول عدم إتمام أبنائهم للواجبات المنزلية مما يسبب لهم الكثير من المصاعب في المتابعة ويثير الصراعات في الأسرة، ويجب أن تقوم الأسرة بتدريب الطفل منذ بداية مسيرته الدراسية على إتباع العادات الدراسية السليمة وبشكل مستقل دون الاعتماد على الأهل بشكل كلي، بل الرجوع إليهم للمساعدة في حالات معينة. وتزداد الحاجة لتحسين عادات الدراسة خلال المرحلة الثانوية حيث يتوقع من الطلاب تحمل مسؤولية إنجازاتهم الأكاديمية، على الرغم من افتقارهم لمعرفة الطرق الصحيحة للدراسة والمراجعة. ولقد أشارت إحدى الدراسات التي أجريت على عينة من المجتمع الأمريكي إلى أن 60٪ من الطلاب في أعمار السابعة عشرة يقضون أكثر من خمس ساعات في عمل الواجبات المنزلية، و7٪ لا يقومون بعمل الواجبات المنزلية، 6٪ يقولون بأنهم غير مكلفين بواجبات منزلية، و6٪ فقط من الشباب يقضون أكثر من عشر ساعات لعمل الواجبات المنزلية. وبناء على هذه الحقيقة نجد أن عادات الدراسة الخاطئة هي أبرز أسباب الفشل الدراسي (العزة،2009) وتكمن أسباب عادات الدراسة الخاطئة في عدم معرفة الطالب للطرق الصحيحة في الدراسة، وعدم الإلمام بمهارات استخدام المكتبة والخرائط والاستعانة بالقاموس والموسوعة، والجهل بكيفية البحث والإطلاع واستخراج أبرز النقاط في الموضوع المراد دراسته واستيعابه، وعدم القدرة على

التلخيص وغيرها من الأمور الواجب تعلمها منذ الصغر، كالقراءة السليمة، والفهم والتعبير، وحل المشكلات، وتعلم المصطلحات والمرادفات والمتناقضات، بالإضافة إلى عدم التركيز وتشتت الانتباه، وقلة الصبر، واللجوء إلى الحركة المستمرة، أو الانشغال بأمور أخرى كمشاهدة التليفزيون أو التحدث لفترات طويلة من خلال الهاتف وغيرها، وقد يكون السبب وراء ذلك بعض المشكلات النفسية كالتوتر الذي تكون مصدره الأسرة، أو الرفاق، أو الإهمال وعدم المبالاة، أو عدم وجود الدعم الكافي من الأسرة، وكذلك أحلام اليقظة، والخوف من الفشل، والخوف من المجهول، والتشاؤم، والافتقار للدافعية نحو الدراسة، كما أنه من الممكن أن يكون السبب هو المرض المزمن الذي يشكو منه الطالب.

- **كيفية علاج حالة عن عادة الدراسة الخاطئة.**

الطالب سعيد يبلغ من العمر أربعة عشر عاماً في الصف الثالث الإعدادي كان غير قادر على الدراسة بنجاح، فهو يفقد التركيز بسرعة وينسى معظم ما تعلمه، وكان يشعر بالتوتر، وقد عقد له المرشد ست جلسات إرشادية ساعدته في تغيير عاداته في الدراسة، وقللت عنده الشعور بعدم الراحة والقلق والتوتر، وكانت الطرق الإرشادية التي قدمت للطالب سعيد هي تعليمه على ضبط نفسه ذاتياً وذلك بمراقبة أعماله بتسجيل كمية الوقت الذي بذله في الدراسة، ثم زيادة ذلك الوقت تدريجياً ويوماً بعد يوم، والاستفادة من التغذية الراجعة الذاتية مما ساعده في التحسن، كما تعلم كيفية التخطيط لتنظيم الدراسة بحيث يدرس لوقت معين ثم يأخذ فترة للاستراحة أو تناول الطعام أو مشاهدة التلفزيون، أو غير ذلك، ثم يعود للدراسة وهكذا دواليك، كما تم تعويد الطالب على تجزئة المواد الدراسية إلى أجزاء صغيرة وعدم البدء بالجزء الجديد إلا بعد إتقان الجزء الذي قبله، وفي حالة استغراق الطالب أثناء دراسته بأحلام اليقظة نصح بأن يغير مكان دراسته، وتعود سعيد على كيفية التلخيص وإبراز العناوين المهمة والملاحظات المفيدة. ولقد علم المرشد هذا الطالب طرق الاسترخاء العضلي في البيت كأن يستلقى لمدة ثلاث دقائق قبل الدراسة وأن لا يدرس إلا على مقعده المخصص لذلك، وعند شعوره بالتشتت، عليه أن يأخذ قدراً من الراحة ثم يعود إلى الدراسة مرة أخرى. ولقد كان الطالب سعيد يقيس الوقت الذي يصرفه في الدراسة، فإذا عاد

للدراسة بعد الاستراحة فقد يقضي فترة أطول حيث أن المكافأة الذاتية أعجبته فكرتها وراق له الشعور بالاستقلالية، وكان معجباً بطريقة مكافأة ذاته وتحديد المكافآت التي يقررها هو بنفسه ويحدد موعدها وفترتها، ولقد تعلم طريقة البحث، والسؤال، والمناقشة، والقراءة والإجابة عن الأسئلة والتلخيص.

4. إرشاد حالات الألم النفسي

إن الشعور بالحزن والألم النفسي يكون عادة مصحوباً بقلة النشاط، وقد يقود الألم النفسي إذا ما عولج إلى الانتحار. والأفراد الذين يعانون من الشعور بالألم النفسي نادراً ما يظهرون الفرح أو السعادة، فهم يفتقرون إلى الإحساس بالضحك والمرح، ويكون مزاجهم عادة في حالة عدم توازن كما أنهم يعانون من اضطرابات في النوم، ويميلون إلى البكاء والإثارة ويشعرون بالتعاسة وحب العزلة، ويبدو البعض منهم في حالة قلق دائم وشعور بالآم جسدية كالصداع وألم المعدة والقولون، كما أنهم يبدون ضعفاً في تحصيلهم الدراسي، وغالباً ما يسيئون تقديرهم لدواتهم، (العزة،2009) وفي حالات الإرشاد فإن هناك نسبة عالية من مشاكل المسترشدين تتركز في العلاقات وتقع هذه المشاكل ضمن ثلاث فئات أساسية وهي:

- العلاقات غير السوية.
- الفشل في تكوين علاقات جيدة وذات معنى.
- العلاقات المفقودة أو الضائعة، وتمثل هذه الفئة الموت أو الانفصال، أو فقدان الوظيفة العملية، أو فقدان بعض الوظائف العقلية أو الجسدية (Geldard, 1989) والمرشد هنا بحاجة إلى معرفة تطورات حالات الألم النفسي واستخدام أرقى المهارات التي تعلمها في هذا المجال، وعليه أن يسمح للمسترشد بالتعبير عن آلامه بحرية تامة وعدم اللجوء إلى تهدئته أو اللجوء إلى محاولة إضحاكه وكبت مشاعره. وتعتبر الصدمة أول مراحل الألم النفسي وهي تحدث في حالة الخسارة المفاجئة أو غير المتوقعة، والصدمة تشعر الفرد المصاب بألم نفسي بأنه غير قادر على عمل أي شيء، بل انه لا يصدق ما حدث له وسينكر ذلك الأمر تماماً. وعلى المرشد مساعدته في تقبل الخسارة، والرضوخ إلى الحقيقة والقبول بها.

والمرحلة الثانية من مراحل الألم النفسي هي الكآبة والشعور بالذنب وعلى المرشد هنا أن يستمع بشيء من العاطفة لأقوال المسترشد حول الأخطاء التي قام بها وكان سبباً في حدوث ذلك الألم النفسي، تتبعها حالة الغضب، وقد تتداخل هذه المراحل أحياناً. وسوف يلاحظ المرشد بأن حالة الغضب تتبعها المثالية، أي شعور المسترشد بأن الطرف الأخر الذي يسبب له الألم النفسي كان مثالياً، عظيماً، نزيهاً عن الأخطاء. وهنا على المرشد أن يوجه له بعض الأسئلة حول سلبيات الطرف الآخر وسيئاته وعيوبه.. وهذا سيساعده بلا شك في التصريح عن إيجابيات وسلبيات الطرف الآخر، وبالتدريج سيصل المسترشد إلى نهاية حزنه ويبدأ بتقبل حقيقة خسارته شيئاً فشيئاً، أما إذا وجد المرشد صعوبة في إقناع المسترشد للتخلص من ألمه، فيمكنه هنا الاستعانة بالأخصائي النفسي لعلاج الحالة.

5. **إرشاد حالة المشاعر السلبية نحو الذات**

أمل طالبة في المرحلة الإعدادية تبلغ من العمر أربعة عشر عاماً، وهي الابنة الكبرى للأسرة ولها أخت واحدة. تشكو الطالبة من عدم رضاها عن ذاتها، وشعورها بالإحباط والحزن بسبب سمنتها المفرطة. وقد قامت المرشدة بجمع المعلومات عن الحالة من خلال المقابلة مع الطالبة، وتطبيق استبيان توكيد الذات الذي أشارت نتيجته إلى وجود ضعف في توكيد الذات، كما تم تطبيق مقياس بيك للاكتئاب والذي نتج عنه حصول الطالبة على 18 درجة. ولقد حددت المشكلة أمل بأنها تعاني من الاكتئاب بسبب زيادة وزنها، بسبب تفكيرها المستمر حول ذلك على شخصيتها وقد حددت المشرفة أهداف الإرشاد الذي سيستغرق 12 أسبوعاً وبمعدل جلسة كل أسبوع لهذه الحالة كالتالي: (الخالدي والعلمي،2008)

- خفض مستوى الاكتئاب، وزيادة توكيد الذات، وتحسين مفهوم الذات، وإنقاص الوزن بإتباع العادات السليمة للأكل.، وقد لوحظ من خلال الجلسات الإرشادية أن السبب الرئيسي الذي يدفع المسترشدة المذكورة إلى تناول الطعام بكميات كبيرة هي محاولة منها للتنفيس عن بعض المشاعر السلبية كالقلق، والغضب والخوف، والغيرة من أختها، بالإضافة إلى شعورها بالمتعة أثناء الأكل. وكانت المسترشدة قد حاولت إنقاص وزنها بمساعدة أخصائية تغذية في العام الماضي، وفقدت من وزنها

3 كيلوغرام خلال أسبوعين، لكنها توقفت عن متابعة البرنامج لعدم قدرتها على الاستمرار فيه.

الهدف العلاجي: مساعدة المسترشدة تقبل ذاتها والتركيز على نقاط القوة في شخصيتها (مثل التفوق الدراسي) ومساعدتها في إتباع أسلوب جديد في كيفية تناول الطعام.

الأساليب الإرشادية المستخدمة في علاج الحالة

لجأت المرشدة إلى استخدام عدة طرق لمساعدة المسترشدة أمل في تحقيق رضاها عن ذاتها بإتباع ما يلي: (المرجع السابق).

أ. أسلوب المراقبة الذاتية لسلوك الأكل من حيث الأشخاص المحيطين والمشاعر أثناء الأكل وتحديد درجة الجوع. وأعطيت للمسترشدة أدلة لمراقبة الذات يومياً تستخدم طول فترة برنامج العلاج البالغة 12 أسبوعاً.

ب. توكيد الذات فالمسترشدة ذكرت بأنها تتناول الأكل كلما عرض عليها أحد ذلك، لذا فإن المرشدة طلبت منها أن تأكل هذا اليوم وتبدأ البرنامج الغذائي الجديد من الغد، ثم قامت بتدريبها في رفض تناول الطعام حينما يعرض عليها أحد ذلك ولم تكن تشعر بالجوع.

ج. تعزيز المسترشدة مادياً كالنقود مثلاً من قبل الأهل إذا ما أنقصت نصف كيلو غرام من وزنها أسبوعياً لتشتري أي شيء لنفسها ماعدا الأكل.

د. الطلب من المسترشدة تناول الطعام في مكان محدد كل يوم وعدم تناوله في أي مكان آخر، وتناول الطعام في طبق صغير، وإرشاد الأهل بعدم توفير المأكولات وعرضها بشكل مغر أمام المسترشدة، وعدم اصطحابها للتسوق منعاً لإغراءات عروض الأطعمة والحلويات، وعدم توفير الحلويات في البيت، والطلب من صديقات المسترشدة مساعدتها بعدم تناول الحلويات أو الأكل أمامها.

هـ. طلبت المرشدة من أمل عدم اللجوء إلى الأكل عند الشعور بالغضب أو الجدال مع أحد، واللجوء إلى الحديث الذاتي الإيجابي، والبعد عن الحديث السلبي مع الذات كترديد (أنا سمينة) والاسترخاء ومزاولة التمارين الرياضية.

النتائج التي توصلت إليها عملية الإرشاد

بعد مراقبة وزن المسترشدة وقياسه أسبوعياً، اتضح أنها كانت تفقد في الأسبوع الواحد ما بين $\frac{1}{2}$ إلى $\frac{3}{4}$ كيلوغرام، وقد فقدت خمسة كيلوغرامات في خلال ثمانية اسابيع، وظهر عليها تحسناً كبيراً في مفهوم الذات، وانخفض مستوى الاكتئاب لديها، كما ظهرت لديها زيادة في توكيد الذات والتعبير عن المشاعر.

6. إرشاد حالات ضعف المهارات الاجتماعية

أن فكرة الطفل عن ذاته وتقديره لها تعتمد على مهاراته في العلاقات مع الآخرين، إذ أن هذه المهارات تسهم في تقدير الذات، لأن الطفل الذي يتمتع بمهارات اجتماعية جيدة غالباً ما يكون علاقات مشبعة، بينما يشعر الطفل الذي يمتلك مهارات اجتماعية صغيرة بعدم الرضا عن علاقاته، لذا فإن الكثير من الإضطرابات الانفعالية التي تصيب الأطفال وتجعلهم بحاجة إلى جلسات إرشادية كان سببها ضعف المهارات الاجتماعية لديهم، مما نتج عنه اضطراب في علاقاتهم مع أنفسهم، فهم كثيراً ما يندفعون إلى التصرف بشكل غير مقبول، اجتماعياً مما يقود إلى نتائج مؤلمة بالنسبة لهم. ويأتي ضعف المهارات الاجتماعية نتيجة لضعف النماذج التي يقدمها الكبار للصغار. ويتسم الأطفال ضعاف المهارات بأنهم لا يتمكنوا من تكييف سلوكياتهم لتنسجم مع متطلبات الآخرين، وهؤلاء الصغار يميلون عادة لاختيار السلوك الأقل قبولاً من المجتمع، ويجدون صعوبة في توقع ما قد يترتب على سلوكياتهم من نتائج، كما أنهم يجدون صعوبة في فهم التلميحات الاجتماعية ولا يستطيعوا استخدام مهارات معينة في مواقف اجتماعية متنوعة، بالإضافة إلى أنهم يفقدون السيطرة على سلوكياتهم العدوانية.(Geldard and Geldard, 1997)

أساليب مساعدة المرشد للمسترشد

على المرشد أولاً أن يساعد الطفل في معرفة وفهم السلوك المتوافق اجتماعياً، ومساعدته في اكتشاف الطريقة التي يمكن أن يستخدم فيها المهارات الاجتماعية

المناسبة، ومساعدته على أن يعمم المهارات التي تعلمها، وذلك من خلال تعريضه إلى مواقف تدريبية مختلفة في البيئة المحيطة. ومن المناسب أن يجمع المرشد بين طريقتي الإرشاد الفردي والإرشاد الجمعي، فالإرشاد الجماعي يوفر الفرصة للمسترشد لأن يحدد ويناقش السلوكيات المناسبة وغير المناسبة اجتماعياً وذلك من خلال ملاحظة السلوكيات التي تحدث أثناء الجلسات الجماعية، ويساعده في ممارسة سلوكيات جديدة. أما في الإرشاد الفردي فإن المرشد يلجأ إلى استخدام نشاطات متنوعة تساعد المسترشد في التفكير في سلوكه الحالي وما يترتب عليه، ليدرك البدائل السلوكية ويختار منها ما يراه مناسباً في مواقف اجتماعية معينة. والإرشاد الفردي يعطي فرصة للمسترشد لأن يختبر استجاباته وخياراته دون إجبار أو إكراه. وبعد أن يختار المسترشد المهارات المناسبة لاستخدامها في مواقف معينة، ينبغي على المرشد مساعدته في كيفية التصرف في اختيار الوقت المناسب لاستخدام تلك المهارات في مواقف بيئية مختلفة، ومن ثم سيكون قادراً على تعميم تلك المهارات الاجتماعية في بيئته المحيطة. ويجب التركيز على ثلاثة مجالات رئيسية عند تدريب المسترشد على المهارات الاجتماعية وهي: تحديد المشاعر والتعبير عنها، والتواصل مع الآخرين، وإدارة الذات.

7. إرشاد حالات التدخين

التدخين كما نعلم عادة سيئة ومضرة للإنسان ولعلنا نلاحظ مدى خطورة ذلك الضرر من التحذيرات الموجودة على علب السجائر بجميع أنواعها والذي يشير إلى أن التدخين يسبب تصلب الشرايين وأمراض القلب والسرطان، والتدخين لا يلحق الضرر بالمدخنين فحسب، وإنما للمحيطين بهم الذين يستنشقون الهواء الملوث بمخلفات التبغ الغازية ويطلق على هذه الحالة (التدخين السلبي) فالشخص الذي يستنشق الهواء الملوث بدخان التبغ يعد مدخناً سلبياً، ولذلك فإن الكثير من المطارات وشركات الطيران وشركات النقل الجماعي وغيرها من المؤسسات تمنع التدخين بتاتاً، والشباب يتأثرون بأصدقائهم أو بأهاليهم فيعمدون إلى التقليد والمحاكاة في مسألة التدخين، كما أن بعضهم ينظر لمسألة التدخين على أنها تمثل الرجولة والخشونة، والبعض الآخر يلجأ إلى التدخين كنوع من أنواع المغامرة والاكتشاف والتجريب، ولكنه سرعان ما يعتاد على تلك العادة السيئة. ويكتشف المدخن من خلال ملاحظة

ضعف الشهية لديه في تناول الطعام، واضطرابات الذاكرة التي تزول بعد زوال تأثير مادة النيكوتين، وسرعة الإثارة والغضب والشعور بالقلق والتوتر (أبو أسعد، 2009) كما يلاحظ المدخن من خلال وجود بعض الاصفرار بين إصبعيه السبابة والوسط. إضافة إلى انبعاث رائحة التبغ من ملابسه وجسمه. وعند إرشاد حالة التدخين يجب التأكد التام من أن الطالب يدخن بالفعل، وعدم توجيه التهمة له إلا بعد التحري وتوخي الدقة، وبعد التأكد من ذلك، يقوم المرشد بتنفيذ الإرشاد الجمعي للطلاب المستهدفين باستخدام ما يلي:

- الإرشاد غير المباشر بالتركيز على تعريف الطلبة بالمفاهيم التي يكونوها نحو دواتهم وخبراتهم.
- التعرف على أسباب التدخين، والتعامل مع المدخن من خلال إعادة تنظيم إدراكه وتفكيره بالتخلص من أسباب المشكلة، وصد الأفكار والأعذار الدفاعية لديه ليكون أكثر معرفة وإدراكاً لمشكلته مما يساعده على التخلص التدريجي من عادة التدخين.
- التعاقد السلوكي مع الطالب وتعزيز محاولاته في التخلص من عادة التدخين.
- التنسيق مع مدرس التربية الرياضية لشغل الطالب المدخن بألعاب رياضية ولفترات طويلة مما يشغله عن التدخين.
- تحويل الحالات التي تحتاج إلى عناية خاصة إلى المراكز المتخصصة بعلاج حالات التدخين.

ويقوم المرشد عادة في بداية العام في عقد ندوات توعوية حول مضار التدخين، والاجتماع بأولياء أمور الطلبة وتنبيه المدخنين منهم على عدم التدخين أمام الأبناء لأن الأبناء غالباً ما يتأثرون بآبائهم ويقلدونهم في كل شيء، كما يقوم المرشد الماهر بالتعاون مع المعلمين بتشجيع البحوث والدراسات حول مضار التدخين، وكتابة أدلة ومطويات حول النتائج السيئة للتدخين والأضرار الصحية والمادية والنفسية التي يلحقها بالمدخن، كذلك إدخال موضوع عدم التدخين في النشاطات المتنوعة كالمسرحيات وصحف الحائط والمعارض والصور الكاريكاتيريه.

8. كلمة اخيرة

أن تعامل المرشد التربوي مع الطلبة المسترشدين يحتاج إلى قوة وإرادة، وحكمة ودراية وسعة بال، والمرشد الجيد هو الذي يتعامل مع المسترشد بموجب إقامة علاقة منطقية قائمة على مبدأ الإنسانية واعتباره إنسان له كيانه الشخصي وليس التعامل معه على أنه حالة، فالكثير من الطلبة الذين يحتاجون إلى إرشاد لا يتمكنون من مساعدة أنفسهم وقد لا يكون هناك من يمد لهم يد العون والمساعدة، فهم ضحايا المجتمع، وضحايا تنشئة اجتماعية خاطئة، وعليه فهم بحاجة شديدة إلى المساعدة والدعم من قبل المرشد، فالمرشد الناجح هو الذي ينظر إلى المشكلة كحالة قائمة بذاتها وليس إلى الشخص، فهو يمكن أن يبدأ مساعدته بقوله للمسترشد الذي يعاني من مشكلة معينة بأن ليس هناك إنسان يخلو من المشاكل، حتى أنا شخصياً لدي مشكلة وهذا أمر طبيعي. وهكذا نجد أن عملية الإرشاد هي عملية أخذ وعطاء، وعملية تفاعل إيجابي قائم على الاحترام والتقدير، فمعظم المرشدين يودون مساعدة الآخرين، ويهتمون بمشاعرهم ومشاكلهم، والعمل على إشباع حاجاتهم، ذلك لأن مهنة الإرشاد هي مهنة إنسانية بحتة قائمة على الموضوعية والقدرة على تحمل المسؤولية ووضوح الرؤية والأهداف، والشعور بالرضا التام والقناعة بتلك الرسالة السامية.

مراجع الفصل الثامن

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2009) الإرشاد المدرسي، عمان: دار المسيرة.
- الخالدي عطاالله فؤاد والعلمي، دلال سعد الدين، والعلمي (2008) الإرشاد المدرسي والجامعي، عمان:دار صفاء.
- العزة، سعيد حسني(2009) دليل المرشد التربوي في المدرسة، عمان: دار الثقافة.
- تومسون، بريندا (1999) أنشئ طفلك قبل المدرسة (رياض شعبان، مترجم) بغداد: مطبعة اليرموك.
- جرجيس، ملاك (1985) مشاكل الصحة النفسية للأطفال، ليبيا: الدار العربية للكتاب.
- دبور، عبد اللطيف والصافي، عبد الحكيم (2007) الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الفكر.
- Corey, G (1996) Theory and practice of counseling and psychotherapy, 5th edition, U.S.A: Brooks/cole publishing.
- Geldard, David (1989) Atraining manual for counsellor's basic, New York: Prentice Hall.
- Geldard, Kathryn and Gedard, David (1997) children counselling, Apractical introduction, London: sage publication Ltd.

المركز الإسلامي الثقافي
مكتبة سماحة آية الله العظمى
السيد محمد حسين فضل الله العامة

Educational and Psychological Guidance

in Educational Institutions

9 789957 066963

دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
www.massira.jo